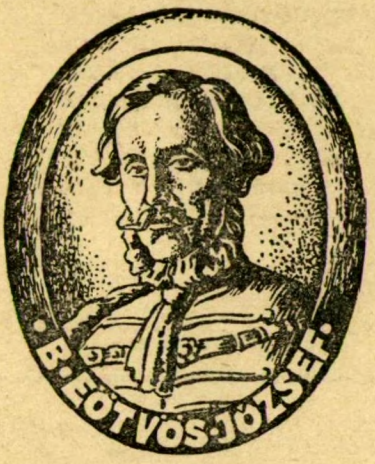
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK HIVATALOS LAPJA

SZERKESZTI:
TETTAMANTI BÉLA

TARTALOM:

BALOGH ÁNYOS: Kisparti János emlékezete 1

IMRE SÁNDOR: A nevelés szerepe a nemzet életében . . 2

CSANÁDY SÁNDOR: A magyar irodalom tanításának válsága 7

BÁLINT SÁNDOR: Az Alföld közművelődési kérdései és feladatai 17

GÉMESI JÓZSEF: A szegedi kisdiák hivatástudata . . . 20

SERES JÓZSEF: Az alföldi vidéki tanítóság önképzési lehetőségei 28

IRODALOM 34

NEVELÉS ÉS ÉLET 46

VII. évfolyam. 1943. 1—2. szám.

SZEGED.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK:

IRODALOM:

GELEI JÓZSEF: A nemzetnevelés alapja *(tb.)*; BALANYI GYÖRY: Magyar Piaristák a XIX. és XX. században *(Visy József)*; SZABÓ ÁRPÁD: Perikles kora *(Kemény Gábor)*; BALOGH KÁROLY: Római könyv *(Visy József)*; ZUBOR ISTVÁN: Tamás *(Vajtai István)*; BALASSA IMRE: Itt élned, halnod kell *(Augur)*; BAKOS JÓZSEF: Magyar játékok a magyar gyermekeknek *(Bálint Sándor)*; Népiskolai ipari és kereskedelmi ismeretek *(Seres József)*; BURKA KELEMEN: P. Buttykay Antal *(Augur)*; KALMÁR GUSZTÁV: Magyar geopolitika. *(Szabó Pál Zoltán)*; Andersen legszebb meséi, Gyulai Pál; Gyermekmesék. *(mm)* — — — — — — — — — — — — — — — —34 45

NEVELÉS ÉS ÉLET:

Wieder György; Táj és folyóirat; Az iskolatörténet-írás — — —46—48

MUNKATÁRSAINK:

DR. BALOGH ÁNYOS tanker. kir. főigazg. (Szeged). — DR. IMRE SÁNDOR egyetemi nyilv. r. tanár (Budapest). — CSANÁDY SÁNDOR gimn. tanár, tanulm. felügy. (Sopron). — DR. BÁLINT SÁNDOR egyetemi m. tanár, tanítóképzőintézeti tanár (Szeged). — GÉMESI JÓZSEF gimn. tanár (Szeged). — SERES JÓZZEF elemi iskolai tanító (Kunágota).

SZERKESZTŐSÉG: Szeged, Horváth Mihály-utca 2—4.

KIADÓHIVATAL: Szeged, Baross Gábor-utca 2. sz.

Minden kézirat a szerkesztőség címére küldendő.

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápril., jún., szept. és nov. hónapban. Előfizetési ára: évi 10 P. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged-Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P., kettős szám ára 2.40 P.

Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla. Felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán.

Kisparti János emlékezete.

Két éve már, hogy Kisparti János tevékeny alkotó élete kilobbant. Emléke azonban ösztönzően tovább él a magyar nevelői rend lelkében, különösen a szegedi tankerület tanáraiban és tanítóiban. Ha valahol nevelői kérdések megvitatására összejönnek, gyakran idéznek az ő elgondolásaiból és intézkedéseiből. Legutóbb is a szegedi tankerület gimnáziumi igazgatóinak és tanulmányi felügyelőinek értekezletén dr. Balogh Ányos a tankerület jelenlegi kir. főigazgatója az ő szellemét idézte, hogy irányítsa a munkát és ihlesse meg a helyes útra törekvők lelkét. Kisparti János emlékének adózunk e helyen, amikor ezeket a megnyitó szavakat ideiktatjuk megindulóújévfolyamunk élére. Balogh Ányos bevezetője így hangzott:

Midőn — a körülmények sajátos alakulása következtében — első alkalommal most van szerencsém üdvözölni tankerületem gimnáziumi igazgatóit és tanulmányi felügyelőit, szeretném kifejezésre juttatni azt, hogy egy úton kívánok haladni boldogult elődömmel, akinek nagy munkabírása és alkotó szelleme indította meg ezeket az értekezleteket és akinek — tegyük hozzá — áldozatkészsége biztosította azt, hogy ezek az értekezletek magas színvonalon és a különböző szakiskolák keretében létrejöhessenek, és az elhangzottak nyomtatásban is megörökíthetők legyenek. Mélységes tisztelettel, nagy lelki és szellemi meghajlással adózom nagy elődöm emlékének és hitet teszek azon elhatározásom mellett, hogy azokban a nagy kezdeményezésekben és eredményekben, amelyek minden iskolafajban, de főleg a gimnázium vonalán nagy elődöm nevéhez fűződnek, szeretnék nyomdokain járni. Szeretném, ha szelleme itt lenne köztünk és érezné azt, hogy mi hódolunk a holtak emlékezetének is. Arra kérem a tankerület nevelői társadalmát, hogy a Kisparti János által elvetett termékeny magvakat tovább ápolják erkölcsi, szellemi és pedagógiai téren egyaránt. Engem pedig nemcsak a ruhám, hanem lelkületem is arra kötelez, hogy azt a munkát igyekezzem folytatni, amit ő ajándékozott egészsége feláldozásával a keresztény és magyar kultúrának. A jó Isten adja meg neki azt a lelki megelégülést is a túlvilágon, hogy amit ő alkotott, folytatni igyekszünk s emlékét a legnagyobb szeretettel és tisztelettel és a multak iránti ragaszkodással megőrizzük.

A tankerületi kir. főigazgatónak a gimnáziumi igazgatók és tanulmányi felügyelők értekezletét megnyitó szavai úgy érezzük a tankerület összes nevelőinek, közvetve az egyetemes magyar nevelői rendnek szólnak, amelynek sok olyan önfeláldozó, fáradhatatlan és lelkes vezetőt kívánnak, mint amilyen Kisparti János volt.

A nevelés szerepe a nemzet életében.

1. A nevelésnek a nemzet életében való szerepét egyszerüen leolvashatjuk napjaink egyik jelenségéről, arról, hogy a nevelés gondolata most szokatlanul nagy helyet foglal el a közgondolkodásban. Sokkal több szó van most róla és többfelől hangzik, mint 65—70 év óta bármikor. A magyarázata az, hogy most minden eddiginél jobban érezzük a jelen bizonytalanságát, az ezzel járó gyötrelmek súlyosan ülik meg a lelkeket s forróbbá teszik a nyugodtabb, biztonságosabb jövőre való vágyakozást. Ma ezt érzi minden jóérzésű ember s ebből közös törekvés fakad. A jövő felé fordulunk. Nemcsak ösztönösen szeretnők tudni: mit hoz a jövő, hanem a jelent átélve, a mult tanulságai alapján tudatosan vizsgáljuk az eshetőségeket s biztató és fenyegető lehetőségek között biztosítékot keresünk. Igy jut el minden mélyebben gondolkodó ember a neveléshez, mert ráeszmél a régebbi nevelésnek és a jelen tapasztalatainak, az óhajtott jövőnek és a kívánatos nevelésnek kapcsolatára. A tényeknek és gondolatoknak idáig vezető láncolatát régen is ismerték a nevelés szakemberei, mélyre néző államférfiak, sőt olykor nevelői lelkületű szülők is, de ezen a gondolatmeneten általában kevesen szoktak végighaladni. Korunkat annál inkább jellemzi, hogy ez a gondolkodás most nagyon kiterjedt. Eleven mindazokban, akik a jövő biztosítékát keresik. Ez azt mutatja, hogy a nemzet és a nevelés gondolatát nagyon mélyen gyökerező kapcsolat füzi össze, ez azonban csak ilyen nagy rázkódások hatása alatt világosodik meg általánosabban.

A nevelést az tartja a jövő biztosítékának, aki észreveszi, hogy a jobb jövőért sem pusztán epekedni nem elég, sem nem szabad csak remegve aggódni újabb bajok lehetősége miatt, hanem mindenkinek részt kell vennie az óhajtott jónak megalapozásában és az aggasztó veszedelmek megelőzésében. Ezzel a jobb jövőnek magunkban rejlő feltételeihez jutottunk, s nyomban az a kérdés: vajjon alkalmasok vagyunk-e erre a munkára, egyáltalában van-é a sokféle feladatra kellő számú és megfelelő ember s tudnak-é ezek együttdolgozni? S ha most van is annyi és olyan ember, amennyi és amilyen most kell, lesz-é a munkának folytatója? Ma közös munkára kényszerit bennünket az élet, de tudunk-e együttdolgozni kényszer nélkül is? És vajjon miben áll majd a mostani munka folytatása? Ugyanaz lesz a feladat akkor is, mint most? Efféle kérdések nyomról-nyomra elvisznek annak felismerésére, hogy egyetlen munkatéren sem elég csupán a mai embereket, a mai és holnapi feladatokat venni számba; messzebbre kell előre tekinteni. Igaz, hogy a holnapután és annak sok, még ismeretlen feladata már nem a mai idősebb és fiatalabb felnőtteké lesz, hanem másoké: más nemzedéké, másféle körülmények között. De aki a jövőbe, a jövő biztosításának követelményeibe belegondol, az megérzi a ma élők felelősségét a távolabbi jövőért, a későbbi nemzedékekért is. A következő időket is meghatározza, hogy ma felismerjük-é a jövőért szükséges tennivalókat és értékesítjük-é a mostani élet tanulságait.

Igy gondolkodva, az utóbbi évtizedeknek különösen az a tanul-

sága követeli most az alkalmazást, hogy a jövő, egyesek és a nemzet jövője azon fordul meg, milyenek lesznek az emberek. Ezt alaposan megérttette velünk egyesek életének számtalan példája s nemzetünk életének sok, súlyos eseménye. Az egyesek sorsát külső körülmények mozgatják ugyan, de alapjában véve az egyéni minőség dönti el: „az erőtlen csügged, az erős megállja." A közösség sorsát pedig az szabja meg, hogy milyen emberekből áll: ezek miként tudják a közös élet körülményeit alakítani, és hogyan tudnak megállni az általok nem módosítható körülmények között. Tehát itt is az egyéni minőség az alap: a nemzetre jobb időt csak jobb, azaz különb emberek hozhatnak. Ezért a nemzet sorsának csakugy, mint az egyesekének legmélyebben levő, legtávolabbra ható biztosítéka: az emberek minőségét alakító nevelés.

2. A nevelést a jövő biztosítékának tartják azok is, akik nem fogalmazzák meg így. A jövő előkészítőjét látják benne. Erre vall az a mód, ahogyan a nevelés gondolata most érvényesülni törekszik.

Azok között, akik a nevelést tartják a nemzet legfőbb ügyének, némelyek egymástól eltérő pontokról indultak ki s csak a nevelés sorsdöntő jelentőségében egyeznek meg, egyébként meglehetősen különböző az álláspontjuk. Nem egyaránt tiszta bennük a nevelés fogalma, a nevelésnek nem ugyanazt az alakját tekintik a jövő biztosítékának, sőt iránybeli különbség is van közöttük. Természetesen mindegyik fél a maga törekvéseit tartja helyesnek, s annak akar teljes érvényt szerezni. Igy volt ez a nevelés történetében mindig, amikor a régi nevelés elégtelensége kiderült, de az újban egyértelműen megállapodni nem tudtak. Ennek nem egyszer az lett a következménye, hogy a különbségekből ellentétek, a mulasztások pótlásából túlzások, időszerű alkalmazkodásból egyoldalúságok fejlődtek ki. Mindig azért, mert mindegyik oldalon feltétlenül bíztak saját igazságukban és a nevelés erejében. Ez a bizalom nyilatkozik ma is: akinek a jövő alakítására határozott terve van, annak az a legfontosabb, hogy a következő nemzedék az ő kívánsága szerint alakuljon, azaz olyanná, amilyen embereket ő gondol szükségesnek; mivel pedig nem mindenki gondolja ugyanazt, a határozott célok emberei az egész nevelést a saját kezökbe akarják venni. Csak magukban bíznak: ők akarják a jövő embereit kialakítani.

A mai közvélemény szerint tehát a nevelés szerepe az, ami a rendszeres nevelői gondolkodás szerint: előkészíti a nemzet jövőjét.

Vajjon vállalhatja-é a nevelés ezt a nagy feladatot s ha vállalja, megoldhatja-é?

Vállalnia kell, mert ezért keletkezett; a nevelésnek a jövő éspedig a mindig jobb jövő gondolata adja meg az értelmét, a célt és a cél szolgálásához szükséges lelki erőt. Más kérdés, hogy ezen a téren mennyit tud a nevelés elérni. Abból derül ki a nevelés valóságos szerepe.

3. A nevelés igazi szerepét csak az láthatja meg, aki elismeri, hogy az egyén és a közösség szempontját a nevelésben nem lehet egymástól elkülöníteni, nem szabad tehát szembeállítani. A nevelés mindig közösségben folyik, de mindig az egyes embereken megy végbe; az egyéneket alakítja, de ezzel egyszersmind a közösséget

is; az egyéni minőséget határozza meg, de ebben éppen annak van lényeges része, hogy milyen tagja valaki a közösségnek. Ezért ha a nevelés szerepéről szólunk, magától érthető, hogy itt arról is szó van: mit jelent az egyesek nevelése a közösség számára, de arról is: mit jelent a közösség szempontjának érvényesülése az egyesek nevelésében.

A közösség általános megjelölése helyett a nemzetet mondjuk; a nemzet: a határozott, tudatosan élő közösség, ennek vagyunk a tagjai; a nevelés a nemzet életének eszköze, egyúttal létének, kifejlődésének és megmaradásának biztosítója is éppen az egyének nevelése által. Lelki egység a nemzet. Széthull, ha tagjait szellemi kötelékek nem tartják össze; nem állhat meg tartósan, ha alkotó elemeiben nincs egymáshoz fűző nemzeti önismeret; nem erősödhetik, ha egyénei a reájok váró feladatokat el nem végzik, akár mert nincs erejök, akár mert használni nem tudják. A nemzet élete senyvedés, ha sok ember nem egészséges vagy nem tudja gondozni az egészségét; elmarad a nemzet, ha a tanultság nem terjed és nem fokozódik; elpusztul, ha az együttdolgozás készsége helyett széthúzás uralkodik.

A nemzet életének mindezek a kellékei és veszedelmei emberi tulajdonságokon alapulnak; egyiket következetesen ápolni kell, a másikat következetesen gyengíteni. Minél több emberben van meg, amire a nemzetnek szüksége van, a nemzet annál erősebb; minél több emberből hiányzik vagy éppen az ellentéte van meg, a nemzet annál rohamosabban hanyatlik. A nemzet élete: egyének sokaságának együttes élete; az egyének élete tehát akkor fejlett, teljes élet, ha az ember tud és akar tevékeny részese lenni a nemzet életének. Ezek szerint a nevelés rendeltetése a nemzet szempontjából ugyanaz, ami az egyes ember szempontjából: minden egyes ember erejének, értékének fejlesztése, az egész ember teljes kimüvelése.

A művelés eredménye, a műveltség, két elemből áll: tudatosságból és az érzület nemességéből. Egyéni minőséget jelöl meg mindkettő, de a jelentőségét a nemzet nézőpontjából látjuk meg igazán. A tudatosságban ugyanis az a lényeg, hogy az egyén tisztában van a nemzetbe-tartozásával; a nemes érzület legfőbb bizonyítéka pedig az, hogy felelősséget érez az ember a nemzetéért és igyekszik eleget tenni a nemzet iránt való kötelességeinek. A nemzeti tudatosság és a nemzet sorsáért való felelősség nemcsak a műveltség bizonyítéka, hanem az egyén érvényesülésének feltétele is. Ez egyúttal a nemzetnek is érdeke.

Ez a megállapítás azonban még nem mondja meg, hogy mit vár a nemzet, avagy mit kívánunk a nemzet számára a neveléstől.

4. Nézzük mind a nemzetet, mind a nevelést eszményi alakjában. A nemzetet tudatosan élő, lelki egységnek tekintve, ezt kell mondanunk: minél tudatosabb a nemzet, annál gondosabban, rendszeresen szervezi a nevelést, annál jobban igyekszik biztosítani a művelődési szükségletek teljes kielégítését és evégre lehetővé teszi a nevelésnek a szükségletekhez való gyors alkalmazkodását. A ne-

velést pedig a közösség sajátos rendeltetésű tevékenységének fogjuk fel s mintegy megszemélyesítve azt mondjuk: a nevelés akkor tölti be a nemzet életében a hivatását, ha sokféle alakja, különböző intézményei egymást kiegészítve dolgoznak; különféle irányai egymás kölcsönös megbecsülésével szolgálják a közös célt, azaz fejlesztik a nemzet erejét. A nevelés akkor teljes értékű, ha mindegyik részét áthatja a jövendőért való felelősség; ha kiterjed a nemzet valamennyi tagjára és gondoskodik az egyének kifejlődéséről; ha belevezeti őket a felnőttek életébe, azaz részesévé teszi a közműveltségnek; ha előkészíti a reájuk váró feladatokra, azaz a felnőttek munkatársaivá avatja őket.

Ebből már látszik, hogy a nevelés mikor tölti be a rendeltetését. Akkor, ha az új nemzedéket felemeli a nemzet magaslatára, azaz beléje oltja a mult tanulságait, a hagyományok megbecsülésének és józan alkalmazásának szellemét, ezzel biztosítja a nemzet életében a folyamatosságot; — ha beleállítja az ifjúságot a fejlődés menetébe, azaz lehetővé teszi új feladatok felismerését, megtanítja új eszközök használására, a további, személyes keresés módjára, értékelésre és önbírálatra, kifejleszti a munkálkodás képességét és a másokkal együttdolgozás készségét s mindezzel biztosítja a nemzet életében a folytatást, azaz a folytonos haladást és emelkedést. A folyamatosság és a folytonos emelkedés egymást kiegészítő kettősségének rendszeres biztosításával a nevelés az igazi nemzetvédelem és nemzetfejlesztés: a nemzeti közösség multjának és jövőjének szellemi összekapcsolása, mindegyik részének és valamennyi tagjának közös munkában való egyesítése. A rendeltetését ismerő, jól szervezett, állandóan éber nevelés biztosíthatja az apró részletekben való folytonos megújulást: elhárítja a műveltség hézagaiból támadható zavarokat, mert a művelődés útját mindenki számára nyitva tartja, megelőzi a belső felfordulást, mert nem engedi, hogy az új nemzedék és az idősebbek benső kapcsolata megszakadjon, a nemzet különböző rétegeiben ellentétesnek látszó érdekek közösségét eleve felismerteti; észrevesz minden új szükségletet; állandóan fejleszti mindenütt a közös nemzeti tudatosságot; a nemzetért való felelősség minden hiányát pedig azonnal pótolja, amint az jelentkezik. Ebben a munkában a nevelésnek mindhárom ága részes: az értelmi nevelés gondoskodik a nemzet önismeretének kifejlődéséről, folytonos kiegészüléséről s a mindenféle tennivalókra szükséges felkészülésről; az egészségre nevelés arra törekszik, hogy akik megszülettek, megmaradjanak és legyen testi erejök; az erkölcsi nevelés dönti el, hogy a nemzet tagjai mennyire készek az egyéni erőt a közös cél szolgálatába állítani.

E felsorolásból sok mindent elhagytam, ami a nevelés fogalmából következik, amit tehát a neveléstől a nemzet számára óhajtunk, — de sokkal több van benne annál, amennyit jogosan elvárhatunk. Nagyon sokat értetne meg multunkból és jelenünkből, ha egyszer sorra vennők: mit mennyire volt és miért nem volt lehetséges megoldania a nevelésnek ezekből a feladataiból. Annyi bizonyos, hogy csak a nehézségek számbavételével találjuk meg a követelményeknek azt a mértékét, amely a nevelés elé jogosan állítható s amely-

ből már nem szabad engednünk, ha egyáltalában valami értékét akarjuk látni a nemzet életében. Ezt a mértéket legjobb úgy jelölni meg, hogy a nevelésnek mindig a legtöbbre kell törekednie, s el kell érnie azt, amit a körülmények megengednek. Ebben megvan az eszményi célkitűzés követelménye és megvan a lehetőségek korlátainak elismerése; tehát megvan a teljes felelősség hangsúlyozása, de megvan a valósághoz való alkalmazkodás is.

5. Ebből az következik, hogy a nevelés szerepe nem mindig ugyanaz; a nemzet körében lényegesen más a nevelés helyzete a nemzet életének körülményei szerint.

Legjobban megközelítheti a nevelés a célját tartós béke idején. Ha a nemzet életében nincs is soha teljes nyugalom, békében mégis inkább folyhatik a nevelés a maga eszményei szerint, legalább is nem kénytelen megalkudni sokszor nevelésellenes körülményekkel; könnyebb áttekinteni az alakító hatásokat és az eredménye inkább arányos a nevelők tudatosságával és munkájának rendszerességével.

Nyugtalanság idején megnehezedik a nevelés helyzete. Azért is, mert a nyugtalanító körülmények minden szellemi munkát gátolnak, de azért is, mert új feladatai jelentkeznek. A nevelésnek védenie kell a nemzet lelki nyugalmát azzal, hogy maga nyugodt marad; óvnia kell az ifjúságot a felnőttek izgalmaitól; a felmerülő ellentétek kiegyenlítésére kell iparkodnia a véleménykülönbségek alapjainak megfelelő megvilágításával, anélkül azonban, hogy a napi kérdésekbe beleavatkoznék; minden nevezetes eseményt fel kell használnia a fejlődő emberek tudatosságának, a tárgyias gondolkodásnak fejlesztése érdekében s mindezzel segítenie kell a nyugtalanság körének elhatárolását, a következő nemzedék helyes tájékozódását, az igazságos megoldás előkészítését. Soha sem, ilyenkor különösen nem szabad úgy tenni, mintha a nevelésnek el kellene vagy lehetne zárkóznia az élettől; az életnek benne kell lennie a nevelésben, annak mindegyik alakjában.

Egészen különleges a nevelés szerepe háború idején. Minden súlyos, anyagi és lelki természetű nehézség ellenére is megmarad a békebeli teljes feladata, de az elvégzésére kevesebb idő jut és kevesebb erő; egyfelől megapad, másfelől nagyot nő iránta a fogékonyság; egyenetlen, kiszámíthatatlan élmények bonyolult tömege gátolja a tervszerű hatást. S ilyenkor is ott van új feladatok egész sora: arról kell a nevelésnek gondoskodnia, hogy napról-napra erősödjenek a háborús életben szükséges tulajdonságok (elszántság, bizakodás, kitartás, bátorság, összetartás), el ne terjedjenek gyengítő befolyások (kishitűség, csüggedés, önzés, bizalmatlankodás, gyülölködés, rendetlenség). A nevelés gondja, hogy az ifjúság észrevegyen és helyesen lásson mindent, ami a közvetlen és a távolabbi jövő miatt tudni, meggondolni, megtenni való, azaz legyen éber az érdeklődés a nemzet mai élete és sorsának lehetőségei iránt, érezzék át a személyes felelősséget a jövő iránt. A nevelés dolga fenntartania a szellemi élet folytonosságát s megóvnia ezt az elsekélyesedéstől; minden tekintetben védenie, sőt fejlesztenie a nemzet testi és lelki erejét. Mindezzel a béke idejére készíti elő a nevelés a nemzetet, a kibontakozás és újjáépítés számára nevel munkásokat. Ez a

sorstól kiosztott szerepe a nevelésnek háború idején. Ezt tölti be, ha az ifjúság szemét nyitva tartja, érdeklődését kielégíti és irányítja, testi és szellemi erejét növeli s képessé teszi arra, hogy a háború után az addigi élet tanulságait gyorsan és gyökeresen le tudják vonni, az akkor majd mutatkozó szükségleteket megértsék, a tennivalókat okosan elhatározzák és a dolog végét vonakodás nélkül megfogják.

Már most is, a háború után még inkább súlyosan nehezedik a nevelésre az a keserves gondolat, hogy a nevelésnek most újból kieső vagy megritkuló évjáratokat kell szellemileg áthidalnia. Megint megnő a távolság az apai és a fiúi nemzedékek között; úgy kell tehát nevelni a fiatalabbakat, hogy a közvetlenül előlük kiesők helyét nemcsak átvenni, hanem lelkileg is betölteni alkalmasak legyenek.

6. Ime, a nevelés szerepe a nemzet életében. Az elgondolás és a megvalósulás azonban itt sem egy. A nevelés csak akkor lehet a nemzet életében azzá, amivé lennie kell, ha van sok gyermek és van kellő számú, teljesen ezeknek élő nevelő. Ez a szörnyű idő ebben is meghozhatja a szükséges fordulatot, ha egyetemesen felismerteti, hogy a nevelés az egész nemzet közös ügye. Közügy, mert élni akarunk s hogy élhessünk, erősnek kell lennünk — számban, lélekben egyaránt.

Imre Sándor.

*A magyar irodalom tanításának válsága. II.**)

Útkeresés.

Nem kicsiny, nem jelentéktelen dologról van szó, amikor a magyar irodalom tanításának megújhodásáról, tagadhatatlanul sokáig késett reformjáról beszélünk, amikor keressük az utakat és módokat, amelyeken és amelyekkel a multtal szemben jobb eredményt akarunk elérni.

A magyar irodalom tanítása mulhatatlanul korszakos változásra érett meg. Érzi, látja és elfogadja ezt az idősebb tanári nemzedék is, nemcsak a fiatalabb. Nem is itt van a baj, hanem ott, hogy irodalmunk tanításának új formája a régivel szemben teljes 180 fokos elhajlást mutat. Az egyik pólusról a másikra való átugrás azonban akkora megrázkódtatást okozott, hogy a fiatalabb tanári nemzedék sem tudta megtalálni a szilárd talajt, az a nemzedék sem, amelyik pedig a reform levegőjében járta ki egyetemi éveit, és ilyen irányban kapta tanári kiképzését is. Erről a bizonytalanságról bőven szólnak a szombathelyi értekezlet előmunkálataihoz tartozó, az egyes intézetektől beérkezett katedrai tapasztalatok.

A felszín alatt feszülő nyugtalanságot a szombathelyi értekezlet feloldotta, s azóta egyre több híradást olvasunk arról, hogy egy-

* Az első közlemény a Nevelésügyi Szemle 1942. 9—10. sz.-ban jelent meg.

más után foglalkoznak a tankerületek igazgatói értekezletei ezzel a fontos kérdéssel. Ez a tény is föltétlenül azt mutatja, hogy újra át kell gondolni a magyar tanításának egész reformját: célkitűzésében, módszerében és eszközeiben egyaránt.

A szombathelyi értekezlet a kérdést egész terjedelmében felvázolta, lényegében tömören megfogalmazta, majd az előadók elaborátumaiban nemcsak kifejtette az értekezlet a bajok okait, hanem határozott javaslatokat is tett.

Az értekezlet iratai azóta felkerültek a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba.

Nem az a célunk, hogy az első közleményünkben foglaltakat megismételjük. Vannak azonban irodalomtanításunknak, a megindult reformnak olyan kérdései, amelyekkel — fontosságukra való tekintettel — bővebben kell foglalkoznunk.

* * *

Első tekintetre úgy látszik, hogy irodalomtanításunk reformja leginkább didaktikai kérdéseket foglal magában. Az innen-onnan felhangzó panaszok is leginkább erről az oldalról jelentkeznek, pedig a tanításelvi problémákon túl nem kevésbbé aggasztó a tankönyvek nagy szűkszavúsága, a Részl. Utasítások fölöttébb általános, majd meg sokrétű célkitűzése folytán bekövetkezett iránytalanság. Különösen áll ez az V. és VI. osztály irodalomtanítására.

A Részl. Utasításokból is, a tankönyvekből is hiányzanak irodalmunk sajátos magyar jellegének felismerésére szolgáló tanácsok, hiányzik a melegség, amelyből még a kozmopolita irodalomszemléletre beállított tanár is erős indítást kapna a magyar irodalom nagyobb szeretetére, az irodalom nemzetnevelő feladatának felismerésére és elfogadására a l'art pour l'art elmélet fölött. És bár a Részl. Utasítások hivatkoznak kortörténeti kapcsolatokra, és megemlítik irodalmunk történetszemléleti elvét, azonban a műalkotó magyar lélek szinguláris voltát, irodalmunknak sokszor nemzetfenntartó hivatását és szerepét nem emelik a többi szempont fölé. A Részl. Utasításokból olyan bőséggel áradnak az irodalmi anyag tárgyalásának részletfeladatai, közelebb és távolabb tekintő szempontjai, hogy azoknak az olvasókönyvben, mondjuk „tankönyv"-ben való rendezése nélkül mindenik tanár olyan utat vág magának, amilyet akar, s így következett be az az állapot, hogy *nincsen biztosítva irodalmunk azonos felfogású tanítása,* még pedig nemcsak tárgyszerűségben, de szellemben sem.

Irodalmunk mostani formában való tanítását *szubjektívnek* mondja a soproni bencés gimnázium, a nagykőrösi gimnázium is. Ez a szubjektív felfogás fog érvényesülni különösen Arany János halála utáni irodalmunk tárgyalásánál és a modern irodalom értékelésénél. Ha a tankönyvek és az utasítások félreismerhetetlenül meg nem jelölik az utat, elvitathatatlanul meg nem határozzák a szellemet, amelyben és amely szerint a magyar irodalom tanításának folynia kell, rövid idő mulva szélsőséges világnézeti felfogások érvényesülnek nemcsak a katedrákon, de az iskola padjaiban is.

Bármennyire tiszteljük is a tanár egyéni felfogását, és elismerjük véleményének szabadságát, tanítványaival nem szegődhetik sokszor politikai, máskor társadalmi, stb. problémáktól vemhes, az időszerűség nagy hangosságával érvényesülő irodalmi irányzathoz. Távol áll tőlünk, hogy bárkinek is kétségbe vonjuk jó szándékát vagy világos ítéletét, de sokkal régibb az az igazság, hogy tér- és időbeli távolság szükséges a lehiggadt és tárgyilagos ítélethez. Már pedig ha belenézünk jelen irodalmunk életébe, a folyóiratokba, esszékbe, hamar meggyőződünk arról, hogy nagy harcok folynak a különböző felfogású, világnézetű irodalmi pártok, csoportok között. Sok tekintetben átvette az irodalom is az új idők formáit, az eredmények és sikerek legfőbb eszközét: a propagandát. Sőt talán más területek még tanultak is ebben a tekintetben az „irodalom"-tól.

Ám vegyen tudomást az iskola is az irodalmi élet zajlásáról, de maga ne kerüljön bele a viharba. Minden körülmények között biztosítani kell irodalmunk egységes felfogású tanítását.

Ebben a tekintetben gondolnunk kell a visszatért területek iskoláira, tanáraira, tanulóira is!

Irodalmi életünkben egyre erősödő irányzat az „európaiság", az egyetemes humánum és az abszolút esztetikum elvének mindenek fölé való emelése, ebből következőleg a magyar irodalomnak is európai szemszögből való vizsgálata és értékelése. Ez az irányzat belépett az iskola kapuján is, a mai tág kapun még kényelmesebben és könnyebben, mint azelőtt. Nem az európaiság elvének vitatásáról van szó, hanem azoknak a magyar szakos tanároknak a felfogásáról és tanításáról, akik a középiskola katedráján a sokszor keserű magyar sorsunkból fakadt irodalmi kincseinket nem meleg magyar szívvel közelítik meg, hanem az abszolút esztetika ollójával szabdalják meg.

Az egyetemes humánumot nem lehet, nem is szabad elzárni tanítványaink elől, sőt meg kell tanítani őket — amennyire lehet — az abszolút esztetika alapján műélvezetre is, de mégis *elsőbb feladat, hogy a magyar irodalomban a magyar lélek történetét és alkotó erejét lássák.* Csak azután jöhet az abszolút esztetika elvein nyugvó kritika, de — módjával! Ne csak esztetikumot, de magyar sorsot is lásson a tanuló a magyar irodalomban, vállaljon sorsközösséget azzal, és szeresse hibáival, fogyatkozásaival együtt, mert: *magyar.*

Nem egy írónk kapna más értékelést, ha nem minden áron az európai irodalom szemszögéből vizsgálnók őket, hanem figyelembe vennénk, hogy a magyar lelkiségnek is vannak sajátságai, és hogy a magyar lélek mást és másként teremt, mint pl. a francia, vagy német.

Ha pl. a klasszikus görög irodalmat vizsgáljuk, sohasem feledkezünk meg figyelembe venni az ókori görög ember lelkiségét, adottságait, különös műalkotó eljárását, világszemléletét. A görög nép lelkiségét igyekezünk megérteni, abba a lehető legteljesebben beleéljük magunkat, s csak úgy közelítjük meg alkotásait.

Ugyanezt kell cselekednünk a magyar irodalom vizsgálatánál is, mert a magyar teremtő lélek épen olyan szinguláris, mint pl. a görög. Ám értékeljük irodalmunkban az asszimilált európai jegye-

ket is, de emeljük ki és becsüljük meg a sajátosan magyar jegyeket is. Ha más is, — mint ahogyan más a német, angol, francia, stb., — *észjárásban* és legbelső tartalmában, stílusában a magyar irodalom, nem jelent szükségképen kisebbrendűséget. Ha el is tér a konvencionálissá vált, idegenből érkezett, hosszabb-rövidebb ideig divatossá lett felfogástól a magyar remekművek több vonása, talán épen ebben van irodalmunknak legmélyebb jelentésű művészi értéke.

Túl az esztetikai vizsgálódás és művészi értékelés öncélúságán, a magyar irodalom tanára sohasem feledkezhetik meg arról, hogy a nagy népek irodalma, akárcsak politikai hatalmuk, önkénytelenül is hódít és terjed. A politikában a hatalomnak legfontosabb *joga:* az erő meg az erőszak. Épen így a nagy népek irodalmának nemcsak művészi értéke van, de *ereje* is: a politikai hatalom szövetsége, a világnyelv, és a sokezres, sőt milliós példányszám. A nagy népek írói és iskolái fényűzően játszhatnak a l'art pour l'art elvével is, míg a kis népek lelkét és életét épen amaz irodalomnak hatalmas országai részéről érkező, a történelemben sokszor megismétlődő megpróbáltatások idején gyakran irodalma erősíti és tartja meg.

Ám csodálja tanítványunk Shakespeare-t, de Katona Józsefet szeresse, és drámájának ne a hibáit, de jelességeit ismerje jobban. Ez nem sovinizmus, nem a historizmus túltengése irodalmunkban, hanem mélyebben való beletekintés abba, ami a *mienk.*

A továbbiakban határozottan és világosan kell kitűzni a célt, nem sokat és sokfélét, hanem csak azt és olyat, ami elérhető.

El kell tehát dönteni a kérdést, mi legyen a fontosabb. Az-e, hogy a tanulót irodalmi művek módszeres elemzésére megtanítsuk, és begyakoroljuk, azaz kimondott műértőt neveljünk belőle; az-e, hogy a tanulóval bejárjuk a hazai és világirodalom lehető nagy területeit, és európai szemléletre és műízlésre neveljük; avagy maradjunk szorosabban a magyar szónál, gondolatnál, szemléletnél, annál a mérsékeltebb feladatnál, melyet a Tanterv a 12. oldalon megjelöl. Szép és nagy feladat ez is, de elérhető. Sőt ezt el is kell érnie minden iskolának: az értékes *magyar* ember megnevelését az irodalom segítségével is.

A Részl. Utasítások szövege és szelleme azonban ennél többet kíván. Még pedig az első kettőnek minél nagyobb mértékben való megközelítését, szinte elérését, a harmadiknak pedig teljes megvalósítását.

Mind a három célnak, kiváltképen a két elsőnek egyforma mértékben nem felelhetünk meg, mert arra heti három óra kevés, a tanulók nagy átlagának sok is, és a két első feladat ilyen mértékben határozottan korai is. A harmadik feladat azonban annál fontosabb, s ennek munkálása közben kaphatnak a tanulók *ízelítőt* a két elsőből is.

Nemzetünk ezer esztendő óta, de különösen az utolsó századokban egyebet sem tesz, mint puszta életéért és fennmaradásáért folytat végnélküli, keserű küzdelmet. A nyugati népek időnkénti harcaik ellenére is ráértek kőházakat építeni, hasonlóan szellemi kultúrájukat nagyra emelni és kiterebélyesíteni, mi pedig csak egy-

egy szellemóriásunkkal tudtunk magunkról jelt adni. Sajátos nemzeti kultúránk megteremtésére, szellemiségünk teljes kibontására sem időnk, sem anyagi erőnk nem maradt, de gyakran nem volt meg a magyar szellem szabad szárnyalásának egyéb feltétele sem. Így aztán, hogy az általános kultúrában hátra ne maradjunk, kénytelenek voltunk a körülményekkel megalkudni, s más népek szellemi hatásait fokozottabb mértékben elfogadni.

Ha ebből a szemszögből nézzük a magyar irodalom tanítását, annak nemzetnevelő feladatát, akkor alig mondhatunk mást, mint azt, hogy *kevesebb esztetizálást,* csak annyit, amennyi egy középiskolai tanulónak szükséges, ellenben tanulja megbecsülni a magyar költőket, írókat és azoknak munkáit. *Mindig is az volt a baj, hogy irodalmunkban* — európai szemszöget használva — *inkább a fogyatkozásokat, az idegen költők és írók munkáiban meg lehetőleg az értékeket kerestük, s ezen az alapon végeztük a hasonlítgatást.*

Különösen így volt ez az utóbbi évtizedekben, amikor olyan irodalom történetet is írtak, amelyik a nyugati szellemet, Európát, kereste és nyomozta irodalmunkban. Nem haszontalan és káros fáradozás ez az iparkodás akkor, ha ugyanakkora buzgalommal másik könyvet is ír a szerző: a magyar szellem ősi, teremtő erejéről.

Következzék el az a magyar irodalomtanítás, mely az abszolút esztetikát nem más népek irodalmán keresztül alkalmazza a magyar szellem alkotásaira, nem állandóan viszonyítva, nem mindig csak azt keresve, ami európai a magyar alkotásokban, hanem elsődlegesen azt, ami *immanens érvénnyel* magyar. Ellenkező esetben a mindig leselkedő és mindig résenálló kozmopolita szellem ragadja karjaiba a tanulót, s irodalmunk nemzetnevelő feladata egészen háttérbe szorul. (Ezeket a gondolatokat többször érintettük, sőt bővebben is kifejtettük a *Protestáns Tanügyi Szemle* fentebbi évfolyamaiban).

Szívlelje meg ne csak az irodalomnak a tanára, de minden magyar tanár *Szinyei Merse Jenő* kultuszminiszterünk szavait: *„Minden igazi alkotó erő csak a faji tulajdonságokkal együtt s csak a nemzeti hagyományokon keresztül válhat egyetemes emberi értékké. Ezért nemcsak magunkkal, hanem az egész európai közösséggel szemben is legszentebb kötelességünk, hogy lehető legnagyobb mértékben segítsük elő a magyar szellem nemzeti hagyományainak érvényesülését és a faji géniusz kiteljesedését. Nem zárhatjuk be kapuinkat az új és külföldi áramlatok elől, de ezeket a magyar szellem sajátságai szerint kell magunkévá tennünk.“*

De csak a magasabb, eszmei célok lehetnek különbözők, sőt ellentétesek irodalmunk tanításának mai rendszerében: nincsen meg a közelebbi tárgyi szempontok egysége sem. Az egyik tanár szöveget magyarázhat, egy-egy költeményt 2—3 órán keresztül, a másik eszmetörténetet kutathat, a harmadik csak tartalommal bibelődhetik, a negyedik vég nélkül esztetizálhat, az ötödik csak stílust fejtegethet, stb. Ha a tankönyvek határozottan és világosan meg nem jelölik a csapásokat, mértéket nem szabnak, kereteket, még pedig pontosan meghatározott kereteket nem adnak, és a kialakult, hivatalosan is elfogadott értékeléseket nem közlik, lassan elkövet-

kezik az az idő, hogy még ugyanazon intézeten belül is különbözeti vizsgát kell tenni a tanulónak, ha egyik magyar szakos tanártól a másikhoz kerül.

A középiskola sem a tudománynak, sem a tanításnak ekkora szabadságával nem élhet.

Nemcsak a tananyagot kell a mostaninál még pontosabban megjelölni, — az érettségire még címekben és esetleges szövegrészletekben is — hanem a feldolgozás szempontjait is, mert a célokat nemcsak az anyag mennyisége és minősége határozza meg. Erre nézve azonban előírásokban, utasításokban gyakorlatilag is jól használható kalauzt nehéz adni.

Eszközök is kellenek, első sorban jó tankönyv.

Mai irodalomtanításunk nagy eszköztelensége is egyik főoka annak, hogy a tanár szabadjára tallózhat, sőt kénytelen tallózni, ami természetesen nem zárja ki a komoly és jó munkát, csupán kiki más helyen bukkan ki nyolc esztendei, sokszor fárasztó bolyongás után az erdőből.

Irodalomtanításunknak sem nemzetnevelő feladatát, mely közérdekű cél, magyar életérdek, sem a tanuló lelkének formálását, művelését, mely az egyén lelki hasznára irányuló munka, nem lehet pusztán az utasításokban adott imperativusokkal és a tanár lelkesedésére való hivatkozással elintézettnek tekinteni.

Eszközök és tantervi idő is kell!

Ismételjük, a magyar irodalom tanítása forradalmi átalakuláson megy keresztül, még pedig francia mintára. Ámde elfelejtettük azt, hogy a magyar diáknak, — mint kis nemzet fiának — tömérdek idejét rabolja el a sok idegen nyelv tanulása, amit a magyar irodalom tanulásának kell megszenvednie. Mennyivel előnyösebb helyzetben vannak a nagy népek fiai! A német, angol, francia diák. Náluk nagy óraszámmal tanítják a honi irodalmat, azonfelül pl. a francia diák bizonyára elsőnek tartja a világon a gall szellem költészetét.

Még ilyen körülmények között is adtak a franciák a tanár kezébe bőséges tartalmú *Vezérkönyvet*. Mennyivel szükségesebb, hogy a magyar tanár lelkes munkáját a mai néma tankönyvek („olvasókönyvek" a felső fokon is) helyett — melyek közömbösen mutatják be nagy magyar szellemek alkotásait — *beszédes* tankönyvek támogassák, amelyek *melegséggel* és *szeretettel* szólnak a magyar íróról, a magyar irodalomról.

A Vezérkönyvvel azonban ne essünk a szokásos hibába, hogy *másoljunk*. Mások a francia diák szükségletei és körülményei, megint mások a magyar gyereké.

Igenis, legyen a magyar irodalom tanítása élményszerű, de ne legyen kínlódás. Ma még — az útkeresés állapotában — sokszor az.

Hogy azonban őszinte és becsületes eredményhez jussunk, el kell ismerni, hogy nem csupán az jó, ami új, hanem jó és hasznos tanácsokat ad a mult is. Vagyis középen kell keresnünk az igazságot. A mult tanításában sok az elavult dolog, az újban meg sok a túlzás. Ilyen túlzás pl., amikor minden terhet a tanár vállára rak, sokszor megoldhatatlan feladatok elé állítja, a tanuló ítélőképessé-

gét, szorgalmát és érdeklődését, szellemi fejlettségét pedig túlértékelve, a módszernek jelentőségét fölöttébb kihangsúlyozva, kevés munkával, majdnem munka nélkül akarja a diákot eredményhez juttatni.

A túlterhelést nem ezzel lehet elkerülni, hanem a célok mérséklésével, az anyag csökkentésével és a nagy sokféleség, a „mindenből valamit" megszüntetésével. Továbbá föltétlen szükség van jól szerkesztett, okosan használható tankönyvekre. Nem a verbalizmus visszatérése céljából — amitől Isten őrizzen! — hanem komoly didaktikai okokból. Méltán küzd a modern didaktika a lélektelen verbalizmus ellen, de jogos harcában annyira túlment a határon, hogy elvesztette a réven, amit nyert a vámon.

A verbalizmust, a túlterhelést meg kell szüntetni minden körülmények között, de ugyanakkor szembe kell szállni azzal a jelszóval, hogy „mindent az iskolában, semmit otthon", mert ekkora teherkönnyítés nem is vihető keresztül, nevelési szempontból nem is tanácsos.

Elég, ha tanítványunk egy mankóval jár. Ha kettőt adunk neki, elfelejt járni!

Felhívjuk a figyelmet *Zimándi Piusznak* a gödöllői *Évkönyvekben* (1940—41; 1941—42.) megjelent tanulmányaira. Mind a két tanulmány fontos okmány arra nézve, mit kell végeznie az eszköztelenségre kárhoztatott irodalomtanításunkban a tanárnak és tanulónak. Különösen a tanárnak. A gondolatoknak, az ismereteknek mekkora bőségére van szükség! A tanár mekkora lelkesültségére és türelmére! És nem közönséges didaktikai készségre. Azonban arra is kell gondolnunk, hogy mindannyian képesek vagyunk-e ekkora munkára, és van-e rá megfelelő idő. Föl kell még azt a kérdést is tenni, hogy szükség van-e arra, hogy minden tanár különkülön gyötrődjék, amíg egy valóságos tankönyvet, egyéni tankönyvet összeállít. Igen, a tanár kutasson, s ő se kapjon készen mindent. De ha elfogadjuk, hogy a legtermékenyebb és legfárasztóbb munka az órán folyik, akkor fölöslegesen ne terheljük meg a tanárt se, és legfőként bízzunk abba, hogy a készen kapott anyagot *elevenné* teszi, életet varázsol abba. Amelyik tanár ezt nem teszi meg, vagy nem képes rá, attól hiába vonjuk el az eszközöket, legfeljebb mások munkáját nehezítjük meg.

Aki tüzetesen végigolvassa *Zimándi* tanulmányait, meggyőződhetik arról, hogy az ismereteknek ekkora tömegét és területét táblai vázlatokban nem lehet megrögzíteni.

Mi is azt valljuk, hogy legyen irodalomtanításunk élményszerű, sőt jusson a tanuló *társasviszonyba* olvasmányaival. A „társasviszony" egyelőre — jobb kifejezés híján — jelenti azt az állapotot, amikor a tanuló az irodalom *közvetlen hatása* alá kerül, s értelmével, szívével *szereti* azt. Olyan *tulajdonának* tartja, mint a saját gondolatait.

Szép cél ez. A nemzetnevelő feladat mellett ez volna a legszebb ajándék, amit a magyar irodalom a tanulónak adhat, mint — humánumot.

A soproni bencés gimnázium azonban joggal tartja túlzottnak ehhez az eredményhez vezető új didaktikai eljárást, az új didaktikai eljáráshoz fűzött reményeket, s úgy tapasztalta, hogy: „Bármily tökéletes is a tanár és tanítvány együttdolgozása óra alatt, pusztán hallás útján olyan kis százalékban sajátítja el a növendék az irodalmi készséget, vezető gondolatokat, melyekre olvasás közben szükség van, hogy csupán erre építeni kétes vállalkozás. Ezzel a módszerrel lehet elérni egyes órákon tetszetős *látszatsikereket*, de összefüggő, telt írói képek, fejlődési irányvonalak a kevés kivételtől eltekintve nem alakulnak ki." Ilyen tapasztalatokat szerzett a nagykőrösi gimnázium is.

Akárhogy forgatjuk is a dolgot, bármennyire lelki hatásokban és eredményben akarjuk is az irodalom tanításának célját meghatározni, az elméleti ismereteknek világos áttekintésben való elrendezése, mégpedig a tankönyvben való közlése elől nem térhetünk ki, mert a lelki hatások, mint a tanításnak számon is kérhető eredménye, meg nem foghatók. Legfeljebb a tanulónak az irodalommal szemben való magatartásában, a róla vallott felfogásában szemlélhetők, de ez a magatartás és felfogás ismét csak ismeretekben konkretizálódik abból a célból, hogy akár érettségin, akár más alkalmakkor is a tanár is, a tanuló is számot adjon a végzett munkáról. Az ismeretek megrögzítésének hiányos eszközei és módja — nemcsak a későbbi időre, de a számonkérés legközelebbi alkalmára gondolva is — állandó lelki izgalomban tartják a tanulót.

Külső látszatra úgy tűnik fel a dolog, hogy a magyar irodalom tanításának új módszere nagy eszköztelenségével nagyban megkíméli a tanuló erejét, és könnyebbé teszi a fokozottan jobb eredmény elérését, pedig ezzel szemben megerőltetett szellemi munkát végez a tanuló, mert értelmi fejlettségét, ítélőképességét, önálló gondolkozását korához képest felértékeljük, és egy tudományszakban jártas ember magatartását, tudományszomját akarjuk kiváltani belőle.

Tanítsunk *eszméltetően*, de módjával. Új igazságokat ne találtassunk ki mindenáron tanítványainkkal, és a mindenáron való önálló véleményt se sürgessük nála.

Azonban nemcsak a tanulónak vannak nehézségei. A tanárt is sok gond szomorítja.

A szombathelyi értekezlet előmunkálataihoz beérkezett kérdőívek válaszai elmondják, hogy mivel a lebontott elméletgerendázat helyébe sem a tankönyv, sem az Utasítások nem adnak biztos és határozott irányvonalat, mértéket, keretet és tartalmat, hanem a tanárra bízzák, hogy: *mit, mikor* és *mennyit*, de azért mégis sokat és mindent, a lelkiismeretes tanárt állandó *bizonytalanság* gyötri.

Mindent egybefoglalva a tanítás eszközéről, odajutottunk, hogy a tanár kezébe *Vezérkönyv*, a tanulóéba meg *okos tankönyv* kell. Olyanok, melyek az élményszerű, eszméltető tanításhoz készültek, arra alkalmasak.

Áttérve a módszerre, azt állítjuk, — nem új igazságként — hogy az általános érvényű eszközökön és tanítási mozzanatokon

túl, mint pl. az olvasmányt először folyamatos olvasásban, töretlenül kell bemutatni, személyi, egyéni adománya mindenik tanárnak a maga módszere, melyet nem tetszése szerint választ. Vele születik, mint a költővel a tehetség. De itt se készen, ott se. Természetesen vannak kirívó esetek, mikor a tanár egyénieskedik, eredetieskedik, persze komoly eredmény nélkül.

A modern pedagógia módszerében: 1. logikai, 2. pszichologiai, 3. technikai, s végül 4. művészi elemek érvényesülnek. Egyik sem a másik rovására, hanem egymás mellett, egymással egyensúlyban, csak a pillanatnyi konstellációban emelkedik ki egyik vagy másik elem jobban. De a módszer karakterét nem szabhatja, nem határozhatja meg sem egyik, sem másik elem.

Úgy tűnik fel, hogy az 1938. évi Tanterv és a rávonatkozó Részl. Utasítások erősen tudományos jellegű anyagot vettek fel, illetőleg célfeladatokat tűztek ki, az Ált. Utasítások meg a módszerben a logikai elemeket emelik ki. Új tanításunkban ezek az elemek karakterizálják a tanár és tanuló munkáját. A logikai elemek kihangsúlyozását jelenti és emeli ki, követeli meg a mai tanítás nagy eszköztelensége is, s így a pszichikai, érzelmi momentumok kevésbbé, vagy nem is jutnak érvényre, mert a tanuló nagyon megfárad a munkában, de a tanár is nemkülönben. Erősen hangsúlyozza a lélekformálás nagy célját mindkét Utasítás, de erre alig marad idő. Nem feledkeznek meg az Utasítások a módszer pszichológiai elemeiről sem, de elnyomják azokat a mai tanításban a logikai mozzanatok. Még kevésbbé juthatnak érvényre a tanár egyéniségében rejlő művészi elemek.

Tanítsunk élményszerűen, de ne kössük meg a tanár kezét, mert az aprólékosan utasított tanár elveszti munkakedvét, biztos és nyugodt tájékozódását. A módszer kérdésével a szombathelyi tankerület gimnáziumai bőven foglalkoztak az értekezletet előkészítő munkálatokban, s kivétel nélkül arra az eredményre jutottak, hogy az elmét sorvasztó, lelket szikkasztó verbalizmus ellenhatásaként a másik végletbe lendült kérdve-kifejtő módszert kizárólagos tanítási alaknak nem lehet elfogadni. A tárgyalás alatt levő anyag természete, a tanár egyénisége, az osztály minősége, és sok egyéb körülmény szabják meg, hogy mikor, milyen legyen a tanítási alak. A közös munka eredményének, a tanár magyarázatának csupán táblai vezérszavak útján való megrögzítését pedig a feledékeny emlékezet számára — amikor a tanulónak egy délelőtt is óráról-órára más-más tárgykörbe kell beleélnie magát — kevésnek tartotta valamennyi beérkezett, tapasztalatokon nyugvó szakvélemény. Erre vallanak az egyre jobban szaporodó különféle összefoglalások és „vezérkönyvek", melyeknek egyrészét kétségkívül üzlet és kényelem, másrészüket azonban a szükség hozta és hozza létre. (Már ez is kívánatossá teszi, hogy a sok kísérlet és magánvállalkozás helyett, mely minden tilalom ellenére is tovább virágzik, hivatalosan bevezetett, széles tapasztalatokon nyugvó Vezérkönyv legyen a tanár kezében, melynek szűkített mása meg a tanulónál van, mint tankönyv).

Az utóbbi években a módszer kétségkívül nagyobb úr lett a

pedagógiában, mint bárki és bármi más. Nem vitás, hogy a módszer fontos a tanításban sok okból kifolyóan, de mégis lejebb kell szállítani a polcról.

Vannak általános érvényű szabályok, de azonfelül ne szorítsuk béklyóba a tanár kezét. Ha a tanár megszerettette az irodalmat, s tanítványai azonfelül értelmes szóval beszélni is tudnak arról, akkor használta a legjobb módszert.

Épen a sok panasz, mely a módszer körül felhangzott, indít bennünket arra, hogy ezzel a kérdéssel külön cikkben foglalkozzunk később, az első modern érettségi vizsgálat nyujtotta tapasztalatok után. Ekkor részletesen kitérünk a szombathelyi tankerületi gimnáziumainak írásba foglalt tapasztalataira is.

* * *

Forrásban, kialakulóban van irodalomtanításunk.

Ezzel a forrásban, kialakulóban levő állapottal jutunk el az első modern érettségi vizsgálathoz. Hivatkozunk *Simon László* tanker. főigazgatónak első közleményünkben olvasható szavaira: „Eredménymérlegelés is lesz az első érettségi vizsgálat".

Ez okból is, de azért is, mert korszerű irodalomtanításunk még az útkeresés állapotában van, föltétlen helyes a budapestvidéki tankerület igazgatói értekezletének az a — Zimándi Piusz fogalmazásában — tett javaslata, hogy az új, korszerű *Érettségi Vizsgálati Szabályzat* csak az első modern érettségi vizsgálatokból levonható tapasztalatok után kerüljön kiadásra. A javaslat második pontjához, hogy t. i. ahol nem magyar szakos az elnök, oda megfigyelő küldessék ki, a magunk részéről néhány gondolatot vetünk fel:

Nem szükséges, hogy az érettségi vizsgálatot a megfigyelő egészen végig hallgassa, elég egy nap. Fontosabb, hogy legalább 3—4 iskolában végezzen megfigyelést, s ne csak a magyar irodalom érettségi vizsgálatát hallgassa meg, hanem a többi tárgyét is, mert így kap a tanuló szellemi képességéről teljes képet. A megfigyelés főbb szempontjai legyenek: a tanuló szellemi érettsége, irodalmi ismeretei, irodalmi érzéke, a tanár módszere a vizsgálaton. A kérdvekifejtő feleltetésnél, a colloquáltató vizsgáztatásnál jut-e kellő szerep a tanulónak? Mekkora idő szükséges a különböző típusú feleltetésekhez? Milyen tételek szerepeltek? Van-e a nagy egészen is áttekintése a tanulónak, avagy csak mozaikszerű a tudása? A verbalizmus ellenképének, az irodalom elkatekizálódásának mutatkoznak-e előjelei? (Ebben az irányban néhány intézetnek komoly aggodalmai vannak. Az elkatekizálódás felé már az első segédkönyv megjelent). Milyen a tanulók előadó és kifejező készsége? A modern irodalomtanításnak milyen jó eredményei és milyen fogyatkozásai mutatkoznak?

Lehetne még sok kérdést felsorolni, de a vizsgálat folyama alatt maguktól adódnak majd a szempontok.

Egy-egy tankerületben két-három megfigyelő kiküldése volna kívánatos, akiket a tankerületi főigazgató jelölne ki a katedrai szakemberek közül. A kiküldöttek ide küldenék fel jelentésüket.

Így reméljük, hogy a széleskörű tapasztalatok alapján összeállított új Érettségi Szabályzat korszakalkotó és hosszú életű lesz.

* * *

Sok komoly ember jó szándéka találkozik abban a törekvésben, hogy megtaláljuk a legjobb és leginkább eredményre vezető utat irodalmunk korszerű tanításához. Nagy dologról van szó, hiszen a középiskolai tanulónak mégis csak *gyermeki értelméhez* akarunk *eszméltető tanítási formát* találni, ébredező lelke előtt pedig megakarjuk nyitni nemcsak a tudásnak, de a nagy alkotó szellemeknek a világát is.

Sok kísérlet, és talán csalódások után is végül eljutunk a leghelyesebb megoldáshoz, mert nagyon szép a tét: a magyar gyermek lelkének találkozása a magyar Géniusszal.*

Csanády Sándor.

---

* A magyar irodalomtanítás kérdése élénken foglalkoztatja tanári közvéleményünket, így ez a két közlemény is gazdag visszhangra talált. Az eddig beérkezett és esetleg még beérkező hozzászólásokat a Nevelés és Élet rovatban folyóiratunk következő számaiban közöljük.

Az Alföld közművelődési kérdései és feladatai.

Az Alföld történelmi viszontagságai következtében más magyar vidékekhez képest elmaradt tájnak látszik. Ez a szemlélet természetesen nagyon viszonylagos, mert más vonatkozásban a nemzeti megújulás forrásának, az ország szívének, éltető erejének érezzük. A legnagyobb magyar csodák közé tartozik a török hódoltság alatt letarolt, kipusztult alföldi népiség újjászületése, az alföldi táj XVIII. századbeli benépesítése, a színmagyarság hegemóniájának igen nehéz körülmények között való biztosítása. Ennek a gyökeres magyarságnak kollektív erejéből vált az alföldi futóhomok virágzó magyar kultúrtájjá, hazánk éléskamrájává, amely a különlegességi termelés révén immár világhírre jutott. Szólhatnánk az alföldi magyar kubikosok páratlan munkateljesítményeiről is, akik nemcsak az ország, de egész Középeurópa technikai átalakításából olyan nagy mértékben vették ki részüket. Megemlíthetjük szellemi kultúrájának, főleg népköltészetének nagy magyar értékeit is.

Az alföldi ember azonban szeret hallgatni, nem dicsekszik, de minden körülmények között megállja helyét bármilyen történelmi, vagy szociális helyzetben is. Így például az Alföldön volt a legalacsonyabb a kivándorlási arányszám. Amellett, hogy az elmult két században az alföldi magyarság új népi, gazdasági, társadalmi alapvetéssel megteremtette a magyar jövő kollektív feltételeit, számos egyéniséget tudott adni az egyetemes magyarságnak, akik az új,

szociálisabb magyarságnak lettek példájukkal és alkotásaikkal szószólóivá. Elég csak a legnagyobbnak, Petőfinek nevére utalnunk.

Mi az oka mégis, hogy amíg más magyar tájakat sokszor szemlélünk romantikus ködben és néha túlzottan is eszményítjük őket, addig az Alföld iránt nem érezzük a szeretet szép elfogultságát, sőt a kötelező tárgyilagosság is sokszor fajul egyoldalú bírálattá. Ez a szemlélet azt hisszük az értékelés kettősségén fordul meg. Az Alföld életét és kultúráját nem immanens, sajátos szempontok szerint méltatjuk. Az egész hivatalos szellemi életünkben és iskoláinkban terjesztett nyugateurópai művelődési ideálhoz mérve — amelynek a magyar peremtájak kétségtelenül jobban megfelelnek — sommásan elintézzük azzal, hogy elmaradt, hogy az Alföldön minden kultúrakarat reménytelen. Nem gondolunk arra, hogy nemcsak felülről lefelé, hanem sokkal szervesebben, alulról fölfelé: a tájból és a népből kell kisarjasztanunk a korszerűen művelt magyarság eszményét, az Alföld szellemi öntudatát.

Itt most nem akarjuk jellemezni a magyar kultúrpolitikának az Alfölddel kapcsolatos feladatait. Szükségünk volna előfeltétel gyanánt az alföldi magyarság, de különösen az alföldi gyerek lélektanának minél alaposabb megismerésére. Hála Istennek vannak már ilyen munkálataink, de hatásukat a mindennapi nevelői gyakorlatban még alig érezzük. Érdemes volna fontolóra vennünk például, mi az oka annak, hogy egyébként jó fellépésű, nyílteszű színmagyar gyerekek az „asszimiláltak"-kal szemben lemaradnak az iskola versenyében. A parasztfiúk között jeles diák aránylag kevés akad. Nem gondolunk-e néha arra, hogy a magyar lélek arisztokratikus-individuális alapjellegének mennyire nem felel meg a versenynek egyébként hasznos lélektana? Nem figyeltük-e meg az egyszerű magyar ember munkamódszerét: az elképesztő munkateljesítmények után az élettanilag nagyon is megérthető tétlenséget? Nem jutott-e eszünkbe, hogy ugyanez ismétlődik meg a magyar diák magatartásában is, amikor hosszú időre látszólag minden munkából és kötelességből kikapcsolódik, hogy aztán a bukás szélén dolgozatainak váratlan színvonalával, fényes feleleteivel szinte zavarba ejtse tanárát, aki iskoláinknak német örökségét, a szorgalomnak egyetlen tanulási eszményként való értékelését, esetleg jobb meggyőződése ellenére sem tudja elfojtani magában. Érdekes volna a magyarság legnagyobb szellemeiről ebből a szempontból statisztikát készíteni, eredménye felfogásunkat igazolná. Egy kis példa: diákkorunkban, 1918 előtt a szegedi középiskolák jeles diákjai túlnyomó részben zsidókból és délvidéki svábokból kerültek ki. Emlékezünk rá, hogy őket állították egyébként igen érdemes tanáraink példaképül és hányszor megrótták bennünk az alföldi „tunyaságot". A tanulság mindenesetre az, hogy a magyar iskolának közelebb kell jutnia az alföldi diáklélek megértéséhez, szellemi gondozásához, azaz nagyobb mértékben kell számot vetnie a magyarság lelkialkatával, mint eddig tette.

Másik igen súlyos alföldi probléma, hogy a tanyarendszer miatt a városi kispolgárok gyermekei helyzeti előnyeiknél fogva sokkal nagyobb számban kerülnek középiskolába és egyetemre, mint

amennyi százalékszámuknál fogva megilletné őket, illetőleg amennyi lelkialkatuknál fogva a magyarság jövője érdekében kívánatos volna. Mennyit szenvednek az iskolában azok, akik akár független társadalmi környezetüknél, akár egyéni adottságaiknál fogva több szabadságigénnyel, nagyobb őszinteséggel, értékes képességekkel kerülnek az iskolába és itt a kívánatos rendet és fegyelmet messzire meghaladó kompromisszumokat követelünk tőlük. Hangoztatott eszményünk ugyan a növendék egyéniségének kibontakoztatása, de ez vagy azért nem sikerül, mert a diákjaink jelentős részében csírázó nyárspolgárt nem tudjuk nemesebb öntudatra ébreszteni (igaz viszont, hogy nem sok vizet zavarnak!), vagy pedig terhesnek érezzük, hogy az egyéniségekkel túlsokat bíbelődjünk, hiszen ez a típus az előbbiekkel szemben sokkal nyugtalanabb lelkű, kritikusabb szellemű és így az iskolai munka zavartalansága érdekében bizony sokszor kényszerítjük tétlenségre. A kispolgár elözönlötte az életet, többségben lévő gyermekei szabják meg az iskola irányát is, ahol a kispolgári jellemvonások sűrűn azonosulnak emberi erényekkel. Nem elemezhetjük itt és most ezt a szövevényes jelenséget, csak megállapítjuk, hogy a középosztály végzetes középszerűsége, opportunizmusa, kisszerű magyarságélménye ebből a társadalmi gyökérzetből táplálkozik és újul meg folytonosan. Nem akartunk senkit megbántani, itt nem egyéni értékek kétségbevonásáról, hanem egy tipikus tünemény vázolásáról volt szó.

Ezzel szemben mindnyájan érezzük, hogy alföldi népünk szellemi és emberi értékeit az eddigieknél nagyobb mértékben kell fölkarolnunk és az egyetemes magyarság érdekében gyümölcsöztetnünk. Örvendetesnek kell tehát minősítenünk — ha a kiszemelés módszereiről vitatkozunk is — a népi tehetségek fölkutatását és az ő szellemi alkatuknak megfelelő szellemi kiképzést. Meggyőződésünk, hogy ez a kutatás éppen az Alföldön fog szép sikerrel járni. Egyrészt azért, mert más magyar tájak iskolaügye földrajzi és társadalmi szempontból kedvezőbben alakult és különösen Erdélyben a kollégiumi rendszer a maga patriarchális módján már tiszteletre méltó eredményeket tud ezen a téren régóta felmutatni. Főleg azonban azért, mert az Alföld alvó táj, hatalmas kollektív értékekkel vajudó édesanya. Gyermekei még jórészt parasztsorban bujdosnak ugyan, de királyi sorsra: az új Magyarország felépítésére hivatottak.

E követelmények megállapítása természetesen a kérdésnek csak egyik oldala. Meg kell teremtenünk azokat a lehetőségeket és kereteket, amelyek között az alföldi magyarság hű maradhat kipróbált hagyományaihoz, azonban az idő követelményeit is tudja szolgálni, korszerű műveltségre is szert tud tenni. Ezzel kapcsolatban itt csak az iskola szerepére és kötelességére szeretnénk rámutatni.

Közhely, hogy az iskolának a tájjal, a szellemi környezettel össze kell fornia: a táj történelmi multját, tájszólását, helyi sajátosságait ápolnia kell. Ezt célozza a hivatalos tantervekben annyiszor sürgetett helyi tanmenet is, amelyben — ha egyáltalán el is készül — nincs sok köszönet, mert annyi a kötelező anyag, hogy a helyi kiegészítés csak szervetlenül kapcsolódik hozzá. Milyen jó

volna az országot esetleg kultúrtartományokra tagolni, sajátos kultúrpolitikai, tantervi célkitűzésekkel. A magyar kultúra egysége nem gépies egyformaságot, szürke félműveltséget, hanem a részletek gazdag összhangját, a helyi változatok megbecsülését, a jellegzetességek kihangsúlyozását jelenti. Ennek a követelménynek természetesen az óvodától kezdve az egyetemek bölcsészeti karáig érvényesülnie kell. A részletekbe nem megyünk bele, csak azt hangsúlyozzuk, hogy az alföldi népiségnek nem a külsőségeit, hanem a lényegét kell felkarolnunk: a magyarul átélt humánumot, amely iskoláink-terjesztette gyökértelen „magas" műveltségünkből annyiszor hiányzik. Az alföldi iskolának az lesz tehát a feladata, hogy a táj friss energiáit a nevelés magasztos alkalmazkodásával feldolgozza és így az alföldi parasztság eszmélését előkészítse.

Bálint Sándor.

A szegedi kisdiák hivatástudatának ébredése.

Az életpályák egészséges elosztása, a nemzeti többtermelés szellemi és anyagi téren elsősorban nem gazdaságpolitikai, hanem nevelői feladat. Az iskola ezt a feladatát részben tanácsadással, részben a hivatástudat fejlesztésével éri el (általános és különleges hivatásnevelés). A tanácsadással a nemzet szükségletével szoros összhangban növendékét egyéniségének megfelelő életpálya felé irányítja, a hivatástudat nevelésével pedig képessé teszi őt ennek az életpályának értékes, lelkes és odaadó gyakorlására.

Nemcsak a nevelés, hanem az irányítás eredményessége is a nemzeti szükségletnek és a gyermek ezerarcának tökéletes ismeretén nyugszik. Szaktudósok is gyakran hangoztatják, hogy célravezető munkához először „a gyermek és ifjú lelkében működő valóságos erőket és érdekeket kell tanulmányoznunk." Ezért tűzte ki céljául a szegedi Horthy Miklós Tudományegyetem Neveléstani Intézete Mester János intézeti igazgató vezetésével a gyermek hivatás és értéktudatának vizsgálatát. Ezzel is segítő jobbot akar nyujtani a nevelők gyakorlati munkájához. Az elmult tanévben kérdőíves módszerrel meg is indult a szegedi és szegedkörnyéki kisdiák (9—14 éves elemi, polgári és gimnáziumi tanulók) vizsgálata. A kérdéseket Mester János állította össze úgy, hogy a kérdőíves módszer jól ismert hibáit mellőzze.

A kérdések összeállításánál különös gondot fordított arra, hogy a gyermek kifejezőkészségéből eredő hiányokat a legkisebbre csökkentse, továbbá arra is, hogy a sorrend élményszerűségével és érdekességével pattantsa fel a gyermeki lélek legmélyebb rugóit. Az a tény pedig, hogy a kérdőív ugyanazt a lelki sajátságot több oldalról is megvilágítja, s végeredményben az egész személyiség vizs-

gálatára igyekszik kiterjedni, biztosítja a feleletek őszinteségét, s ahol szükséges az őszinteség eldöntését.[1]

A kérdések szövege sorrendben a következő: 1. a) Mi szeretnél lenni? b) miért? 2. a) Akartál-e más is lenni? b) micsoda? c) miért? 3. a) Mi nem szeretnél lenni? b) miért? 4. a) Melyik tantárgyat szereted a legjobban? b) miért? 5. a) Melyik tantárgyat nem szereted? miért? 6. Eddig melyik könyv vagy olvasmány tetszett neked legjobban? b) miért? 7. a) Melyik játékot szereted legjobban? b) miért? 8. a) Mivel szeretsz foglalkozni a naponkinti szabad időben? b) Mivel szeretsz foglalkozni a hosszabb szünetekben? pl. nyáron. 9. a) Melyik bolt kirakatát szereted leginkább nézegetni? b) Miért? 10. a) Gyüjtesz-e valamit? ha igen, mit? b) miért? 11. Mit tennél, ha 50 ezer pengőt nyernél, vagy örökölnél? 12. Mit kívánnál, ha egyszer három kívánságod teljesülne? 13. Milyennek tartod a jó fiút? 14. Milyennek tartod a jó leányt? 15. a) Szoktál-e kikapni?, b) Miért? c) kitől? d) Hogyan fogadod a büntetést? 16. a) Miért szoktak megdicsérni? b) Megjutalmazni. c) Kicsoda? d) Mivel szoktak megjutalmazni? e) Hogyan fogadod a megjutalmazást? 17. Kihez szeretnél hasonlítani. b) Miért? c) Miben? 18. Milyennek gondolod a mennyországot? 19. Milyennek képzeled a boldog embert? 20. Miért volt szép, vagy miért nem volt szép a karácsonyod? 21. Mi szerzett életedben legnagyobb örömet? 22. Mi volt életed legnagyobb szomorúsága? 23. Mi a legrégibb dolog, amire kiskorodból emlékszel? 24. Mit tartasz legszebbnek a természetben? 25. Kit becsülsz a legtöbbre? a gazdag vagy a becsületes, vagy a tudós, vagy a vallásos, vagy az egészséges, vagy a szép embert? 26. Meg vagy elégedve saját sorsoddal? 27. Miért vagy megelégedett, vagy miért vagy elégedetlen?

A hivatástudattal szoros kapcsolatban áll az első 10 kérdés, míg a többi inkább az értéktudat fejlődésére vonatkozik.

A szegedihez hasonló tényfelderítést végzett a budapesti ifjúsággal Noszlopi László[2] 20.000 fiú és leány megkérdezésével. Bár eddig a szegedi kisérletek kb. 2200—2500 9—14 éves fiúra és leányra terjedtek ki csupán, a számokból eredő látszólagos hiányt pótolja a kérdések nagy száma, aminek következtében több, mint 100.000 adat áll már jelenleg is az intézet rendelkezésére. A megvizsgált diákok közül fiú gimnáziumi tanuló 704. Osztályonkint: I. oszt.: 241, II.: 179, III.: 165, IV.: 119. Ez a szám a szegedi I—IV. oszt. fiúgimnáziumi tanulóknak több, mint 92%-a.

Az 1.. a) kérdésre (mi szeretnél lenni?) felelt 700, a megvizsgáltak 99.5%-a, az ellenszenves életpályát (2. a) kérd.) megjelölte 651, 92.3%. Két-két életpályát is említett az első csoportból 93; 17.3 %, a másodikból 50; 7%. Ezek a kettős életpályák olyan közel állanak egymáshoz, különösen magasabb osztályokban, hogy említésük határozatlanságnak alig vehető. Ilyenek pl.:

---

[1] A következő adatokat Mester János dr. e. ny. r. tanár engedelmével közlöm.

[2] Noszlopi László dr.: A pályát-választó fővárosi ifjúság hivatás-etosza 1940.

I. osztály.
katonatiszt—pilóta
gépészmérnök—pilóta
asztalos—molnár
tanító—tanár
pap—katonatiszt
pap—intéző

II. osztály.
gépészmérnök—repülő
mérnök—katona
erdőmérnök—katona
író—magyartanár
katonatiszt—csendőr
pap—katona

III. osztály.
katona—gépészmérnök
biró—katonatiszt
lakatos—gépészmérnök
páncélos—repülő
pap—tanár
repülő—tűzér

IV. osztály.
pap—katona
vegyész—vegyészmérnök
tűzér—vegyész
tanár—tanító
pap—tanár
ép. mérnök—erdőmérn.

A feleletek nagy száma igazolja azt a tapasztalati tényt, hogy a gyermek már 10 éves korában bíráló szemmel, erős egocentrikus érdeklődéssel vizsgálja a felnőtteket, s tudatának középpontjában áll ez a kérdés: mi leszek, ha megnövök? Összehasonlító táblázatban foglaltam össze erre a két kérdésre adott 1508 feleletet. Könnyebb áttekinthetőség kedvéért legtöbb életpályát összefoglaló csoportba soroltam, csak egyes feltűnő eseteknél tettem kivételt. Pl. a „katona" csoportba foglaltam a következőket: katona, katonatiszt. csendőr, csendőrtiszt, rendőr, repülő, páncélos, gyalogos, tüzér, tengerésztiszt, stb. mivel azonban feltünő a repülők, s a katonatisztek száma, ezt külön is feltüntettem. Ugyanígy jártam el az értelmiségi szabad pályáknál a mérnök, orvos és az ügyvédi, s a mérnökök közül a gépészmérnöki hivatással. (L. a tuloldali táblázatot).

A táblázatból első pillantásra leolvasható a katonai élet utáni nagy-nagy vágyakozás. Ez nem magyarázható — a mérnökihez hasonlóan — csak az idők „háborús szelével". A magyar fiú lelkében belül ott él a rend, fegyelem, bátor kiállás, a férfiasság szeretete, mint ezt az indokoló kérdések is igazolják a 10—14 éves fiú ezeknek az erényeknek megvalósítását látja a katonai hivatásban.

A két táblázat összefoglalására a kétféle sokaság matematikai-statisztikai összehasonlítását a következő képlet segítségével végeztem:

$$K = F \frac{\text{az életpálya kedveltségi száma}}{\text{ellenszenves előfordulási szám}}$$

Ahol F. a kedveltségi előfordulások százaléka. K = kedveltségi arányszám. Pl. Katona szeretne lenni 321, ennek megfelelő százalék F = 40,3

Katonai hivatás ellenszenves 29-nek, tehát: $K = \frac{321}{29} . 40,3 = 403$ (kiegészítés)

A képlet így is írható:

$$K = \frac{k}{e} . F = \frac{k^2}{e.S}$$

>
e=1
S=a kedvelt életpályák összes előfordulási száma.
e=0-nál a nevezőben e+0,9
írható, mely az arányszámok összehasonlításánál elegendő nagyszámú adat esetén lényeges szerepet nem játszik.

Osztály	I.	II.	III.	IV.	I–IV.
a tanulók száma	241	179	165	119	704

	1. a, Mi szeretnél lenni?					3. a, Mi nem szeretnél lenni?				
Osztály	I.	II.	III.	IV.	I—IV.	I.	II.	III.	IV.	I—IV.
Válaszolt	240	176	165	119	700	207	175	155	114	651
o/o	99·6	98·3	100	100	99·4	85·9	97·8	93·5	95·9	92·3
Nem felelt	1	3	0	0	4	34	4	10	5	53
o/o	0·4	1·7	0	0	0·6	14·1	2·2	6·5	4·1	7·7
A felsorolt életpályák száma	257	205	196	139	797	225	189	170	127	711
Katona	115	81	83	42	321	15	4	6	4	29
o/o	44·7	39·5	42·3	30·2	40·3	6·7	2·1	3·5	3·2	4·1
*repülő	42	26	21	10	99	7	4	2	2	15
*katonatiszt	37	30	36	21	124	0	0	0	0	0
pap	21	20	10	11	62	9	7	21	14	51
o/o	8·2	9·8	5·1	7·8	7·8	4	3·7	12·3	8·2	7·1
tanár, tanító	18	21	26	17	82	27	54	34	29	144
o/o	7	10·2	13·3	12·2	10·3	12	28·6	20	22·9	20·2
értelmiségi szabad pályák	57	56	49	42	204	29	48	42	17	136
o/o	22·2	27·3	25	33·8	25·6	12·9	25·3	24·6	13·4	19·0
*mérnök	37	33	37	25	132	3	9	1	2	15
*orvos	11	17	8	4	40	16	32	32	8	88
*ügyvéd	1	0	1	0	2	6	5	7	6	24
mérnökök közül **gépészmérnök	21	11	15	7	54	1	0	0	0	1
vasút, posta	15	3	10	10	38	16	7	2	2	27
o/o	5·8	1·5	5·1	7·2	4·8	7·1	3·7	1·2	1·6	3·8
*vasúti tiszt	5	1	6	6	18	0	0	0	0	0
*vasutas	8	2	2	1	13	9	4	1	1	15
*tisztviselő	0	0	2	0	2	9	9	6	16	40
o/o	0	0	1	0	0·3	4	4·8	3·6	12·6	5·6
kereskedő	6	2	2	0	10	3	4	2	1	10
o/o	2·4	1	1	0	1·3	1·3	2·1	1·2	0·8	1·4
iparos	6	2	10	1	19	41	17	8	6	72
o/o	2·3	1	5·1	0·7	2·4	18·2	9	4·8	4·7	10·1
iparosok közül cipész	0	1	0	0	1	10	2	3	1	16
kéménysepről	0	0	0	0	0	13	4	0	2	19
keresk. és ipari alkalmazott	0	0	0	0	0	51	21	24	19	115
o/o	0	0	0	0	0	22·7	11·1	14·4	15	16·1
(„suszterinas“)	0	0	0	0	0	6	1	0	0	7
gazdálkodó földmives	2	1	2	2	7	2	1	1	7	11
o/o	0·8	0·5	1	1·4	0·9	0·9	0·5	0·6	5·6	1·5
gyermekes életpályák	2	4	1	2	9	23	8	7	4	42
o/o	0·8	1·5	0·5	1·4	1·1	10·2	4·2	4·2	3·2	5·9
egyéb	15	15	1	12	43	0	9	17	8	34
o/o	5·8	7·5	0·5	8·6	5·4	0	4·7	10	6.3	4.8

* Az egyes csoportokba foglalt életpályák közül kiemelteket jelzi.

A kedveltségi arányszám alapján az életpályák következő sorrendje alakult ki:

	I. oszt.	IV. oszt.	I—IV. oszt.
Katona	340	302	403
Ért. szabad pálya	44	85	38
*mérnök	177	225	153
*orvos	3	1	2
pap	21	6	9
vasút, posta	6	36	7
tanár, tanító	5	7	6
kereskedő	5	0	1
gazdálkodó	1	0	1
tisztviselő	0	0	0
iparos	0	0	0

Ez az összehasonlító táblázat belevilágít a szegedi kisdiák hivatástudatának fejlődésébe. Nem lehet szomorúság nélkül elmenni némelyik adat mellett. A tisztviselő szó elvontsága nem indokolja ezt az ellenszenvet. A kereskedő és iparos életpályák sok-sok keserűsége, küzdelme, vesszőfutásai sem vonzzák kisdiákjainkat, ez a társadalom ferde kinövéseivel is magyarázható, melyekre pontosabban az indokoló feleletek világítanak rá. (1. b), 2. b)). Miért szeretnék katona stb. lenni, s miért nem?

I. osztály: katona: „légiharcban győzhet", „katonákat masiroztathatja". „lehet háborúzni, üldözni az ellenséget, rohanni"; *repülő: „szereti az angolokat bombázni"*, lehet lőni és repülni". És így tovább bájosabbnál bájosabb válaszok, melyekből megtudjuk, hogy a „csendőrnek szép a kalapja", a „tolligazgató parancsol a kisebb tollasoknak" (az édesapa tollkereskedő). Az ellenszenves hivatásoknál: a vasutast „elüti a vonat", a rendőr „sokat fázik", a „suszterinas fogdossa a piszkos cipőket". Ezek a gyermekek még a mesék világában élnek, gyakran szerepel a pénzszerzés, a gazdagság utáni vágyódás indokaik között, különösen ott, ahol a szülők nehezen keresik gyermekük taníttatásához szükséges pénzösszeget.

II. osztály: *pap:* „Isten szolgája", „szép vallásos életet él", *katona:* szereti a szép ruhát, „életét áldozza hazájáért", orvos: szereti a gyógyszerszagot. Itt gyakran szerepel az indokok között: katona szeretne lenni, mert ott fegyelem van, a szigorúság miatt, stb. A nem kedvelt életpályák között igen jellemző a következő felelet: „nem akarok kereskedő lenni, mert sokat csal". tanár: sokat kell mérgelődnie. Cipész: „nem illik *úri* gyereknek" (apa: vendéglős); színész: zavaros élet. A sokszor még nagyon gyermekes és tájékozatlan válaszokon keresztül is látszik a gyermek éles bíráló készsége. Mindent észrevesz; embereket figyel meg, s rajtuk keresztül rögtön véleményt mond az életpályára: orvos: hivatásának él, a papi élet egyszerű stb.

Ebben az osztályban nagyon ritkán, de találhatunk olyan diákot, akiben felébredt az igazi életpálya iránti hivatástudat, legalább erre enged következtetni a következő kisdiák felelete (édesapja: címfestő): orvos szeretne lenni: „egyike azoknak az életpályáknak, ahol nem az egyéni boldogulás számít, hanem a beteg emberek egészségének a visszaadása. Egy nemesebb cél, ami mellett az anyagi kérdések eltörpülnek." Lehet, hogy valakitől hallotta ezt — hallom a kétkedők ellenvetését —, de jól megtanulta, mert a következőket is

ugyanő felelte: Három kívánsága közül az első: „ha édesapám sok nélkülözés, nyomorgás, és csalódás után megtalálná a boldog gondnélküli családi életet." Ha ötvenezer pengőt nyerhetne: apját önállósításhoz segítené, mert csak szaktudása van, de pénze nincs. — Ezekhez a feleletekhez nem kell semmit sem hozzáfűznünk.

III. osztály. Katona: ismét csak a rend, fegyelem miatt. Gyakran szerepelnek az ilyen indokolások: „szeretem a természetet", „szeretem a földet". „szeretem az igazságot", „szereti a fegyvereket, gépeket" stb. Az előző osztályokban az olyan felelet, ahol a szeretet szó előfordult, közvetlen az életpályára vonatkozott. Orvos nem akar lenni, mert „se éjjele se nappala, se ünnepe, se vasárnapja." Bányász: egészségtelen, veszélyes; ügyvéd: nem szeret veszekedni. A kamaszkor is jelentkezik az egyik diák válaszában: „a papnak se felesége, se gyermeke, nagyon vallásosnak kell lennie". Ezek a feleletek közel állanak a

IV. osztály komolyszép indokolásaihoz: iparos akar lenni: mert apja gyárát tovább fejlesztheti. Gépészmérnök, vegyész: „jövője van"; jegyző: „így segíthet legjobban szülein". Gépészmérnök: „imádja a gépeket". Katona: dulce et decorum est... gépész: „kerékpáromat is magam csinálom meg, ha elromlik". Az ellenszenves pályáknál: kereskedő: „nehéz a becsületét megőrizni", pap: magános pálya stb., stb. Természetesen akadnak komolytalan, gyermekes, sőt a kérdőív névtelensége alatt meghúzódó kamasz feleletek is.

Az indokolásokat táblázatba foglalva a következő csoportok alakíthatók. I. csoportba tartoznak azok, amelyek a hivatástudat valamelyik lényeges jegyét tartalmazzák, mégpedig: 1. küldetés (hivatást érez, tehetsége van), ide sorolhatók az ú. n. általános indokok is: szereti, érdekli a megnevezett életpálya 2. altruista jegyek: a) hazaszolgálat, b) embertársak szolgálata. 3. családhoz fűződő jegyek: a) családi hagyomány; b) szülei példája buzdítja, c) szüleit segítheti. — II. csoportot alkotják az alacsonyabb értékeket igénylő indokok. 1. megélhetés: a) jó jövedelem, b) egyéb anyagi okok. 2. egészség. — III. csoportba sorolhatók a gyermekes, és kamaszos feleletek. A táblázat közlését mellőzöm, csak annyit jegyzek meg, hogy az általános válaszok mellett (szeretni, kedve van hozzá, stb.), melyek sokszor komoly érdeklődést takarnak, a közösségi jegyek fordulnak elő nagy számban. Pl. Hazaszolgálattal indokolja életpályaválasztását 145; 20,7%.

Ezeknek a válaszoknak tükrében már megjelennek társadalmunk kóros elváltozásai is. Az iparost „lenézik", mert hivatása „nem úri foglalkozás". A gyermek, amint Sinka István kis fekete bojtárja megállapítja éles határt von a „mezítlábas és cipős" társadalom között. Ezt a ráknál veszedelmesebb betegséget csak jó példával lehet kiirtani! Az nem vigasztaló, hogy Hermsmeier[4] a 13—14 éves német gyermekeknél hasonló jelenségről panaszkodik. Ezzel a kérdéssel szorosan függ össze az apa foglalkozása, s fia vágyai közti kapcsolat. A vizsgálatok szerint 115 fiú édesapja foglalkozását szeretné követni, (16%), 70 pedig (10%) édesapja foglalkozását ellenszenvesnek találja.

[4] Fr. Hermsmeier: Experimentell-psych. Untersuchungen zur Charakterforsch. Leipzig, 1931.

apa foglalkozása	fia is az szeretne lenni	fiúnak ellenszenves
katona	41	0
vasutas	17	5
iparos (cipész)	8 (0)	15 (5)
tanító	7	10
orvos	5	3
kereskedő	4	4
gazdálkodó	3	6
tanár	0	3
tisztviselő	0	14

Feltűnő ez, mivel az indokoló válaszok alapján különösen a 14 éves korban — a 10 évessel ellentétben — a megélhetési és fizetési szempontok az életpálya kiválasztásánál alig szerepelnek (8.4%).

A gyermek bővülő ismeretei, érzelmeinek és a valóságnak összehangolása gyakran új és új életpályák felé fordítják érdeklődését. Ezt a jelenséget vizsgálja a 3. kérdés: Akartál-e más lenni? Ez a gyermeki hivatástudat irányíthatóságának egyik legszebb bizonyítéka. Erre a kérdésre 607 diák felelt (86.2%):

Osztály:	I.	II.	III.	IV.	I—IV.
igen	91	68	85	74	318
%	43.1	49.9	56.7	67.9	52.4
nem	120	69	65	35	289
%	56.9	50.1	43.3	32.1	47.6

A felsorolt életpályáknál itt is a katonai pálya vezet, az indokolások legnagyobb része általános, s az érdeklődési kör megváltozását mutatja.

A hivatástudat vizsgálatával szoros kapcsolatban állanak még azok a kérdések, amelyek a kedvelt tantárgy, olvasmányok, játékok, szórakozások, gyüjtés iránt érdeklődnek. A tantárgy megkedvelésének három fő tényezője 1. a tanuló hajlama, 2. a tanító, tanár egyénisége, 3. a tantárgy értékessége közül a közvélemény a tanár egyéniségét tartja döntőnek. A kapott válaszok erre nem szolgáltatnak döntő bizonyítékot. Ellenben feltűnő, az életpálya eloszlás diszharmóniájával szemben, az itt található összhang. Minden tantárgy, (szellemtudományok, természettudományok, művészetek, gyakorlati tárgyak, testnevelés) körülbelül egyenlő mértékben szerepel a felsoroltak között. Az a tény, hogy a történelem az első helyen áll, utána rögtön a testnevelés következik egészséges lelkű és testű ifjúságra vall. (III—IV. oszt. létszáma 284, felelt: 283; történelmet kedveli: 87, testnevelést: 66, stb.). Ugyanez mondható a játékok vizsgálatánál is, ahol ugyan túlnyomó részben (40%) a labdarugást kedvelik, de szép számmal szerepel a komoly sakk, s a jövő hivatást előkészítő kisérletezés. Szobai társasjátékok alig-alig jutnak szerephez.

Míg a játék, utánzás hivatásnevelő szerepét minden nevelő nagyra értékeli, a kirakatok nevelő értékét ritkán említik. A városi gyermek a 14-ik életévben szenvedélyes kirakatnéző. 284 III. és

IV. osztályos tanuló közül 268 órák hosszat el-elnézegetné valamelyik szép kirakatot. Különösen nagy vonzó erejük van a könyvesboltoknak, áruházaknak (mert „ott minden van") villamos, és fényképszaküzleteknek, nemcsak azért, mert „szépek", hanem, mert a kedvelt életpályával szoros kapcsolatban vannak. A kirakatoknál is jobban elfoglalja a 14 éves diákot a gyüjtési kedv. Szekrényüknek titkos sarkába enged bepillantást az a sok felelet, amit a gyüjtesz? kérdésre adtak. Olyan varázskép ez, ami mellett nem mehet el felnőtt ember mosolygás nélkül. Találunk itt bélyeget, régi pénzeket, gyufaszálat, képeslapot, számolócédulát, cigarettát, sok hasznos és haszontalannak látszó apróságot, aminek a kisdiák szemében felbecsülhetetlen értéke van. Ezek a gyüjtési lázak néha nagy hullámokban csapnak át az iskolába is. Börzék alakulnak, ahol mindennek megvan a vásárló értéke, s állandóan figyelő tanári szem kell ahhoz, hogy ezt megfelelő korlátok közé szoríthassa. Nagy feladat vár ezen a téren a hatalmas lendülettel megindult diákkaptár munkára.

A szegedi fiúgimnáziumok kisdiákjainak vizsgálata országos viszonylatban kevésszámú adatot tartalmaz, hiszen ez a vidéki gimnáziumok növendékeinek is alig egy-pár százaléka. Törvényszerüségek megállapítása szegedi viszonylatban is többéves rendszeres megfigyelést igényel. Azonban a fenti adatoknak a tapasztalattal történő összehasonlítása alapján úgy látszik, hogy a 10—14 éves gyermekben él, sőt tudatának központjában él jövőjének kérdése, az életpálya, amely megélhetést is nyujt, de ugyanakkor hivatás is, mellyel nemzetét szolgálhatja. Ennek a vágynak a valóság síkjára vetítése okoz inkább nehézséget szülőnek és gyermeknek is, az összehangolás saját képességeivel (szellemi és anyagi feltételek), továbbá a közösség szükségletével. Ez az összehangolás csak tanári feladat lehet. Erkölcsi és szellemi értékek kiválogatása, támogatása, hogy a kitűzött életpályát, hivatást elérhessék.

A megvalósításhoz az eddigi gyakorlaton felül a következő szempontok jöhetnek számításba:

1. a tanterv és utasítások megszabta kereten belül, ahol mód és alkalom kínálkozik már az I. osztálytól kezdve a hivatástudat és hivatás jelentőségének kiemelése.

2. az iskolai nevelést kiegészítő, s az élettel összekapcsoló ifjúsági egyesületek keretében essék szó az egyes hivatásokról, s ezek követelményeiről.

Gémesi József.

*Az alföldi vidéki tanítóság önképzési lehetőségei.**)

Nehéz volna erről a kérdésről minden kétséget kizáró világossággal és tárgyilagossággal szólanunk, ha előbb nem vázolnók legalább röviden, mit értünk *tanítói hivatáson.* S talán még szűkíthetjük tárgykörünket azzal, hogy az alföldi tanítóság hivatásáról szólunk, amely az alföldi szociális, népi stb. sajátságok által különbözik más vidékek tanítóságának hivatásától. Tudnunk kell tehát, hogy a nagyalföldi vidék tanítóinak mi lehet a nevelési célja. Körülötte az alföldi róna, a földműves nép, a magyar paraszt és sorsa — ha a hivatását valóban hivatásnak tekinti, szorosan összefügg a parasztság sorsával. Vele együtt képez egy nagy egységet s ha lekicsinylőleg mondják rá „vidéki" ezzel az egész alföld társadalmára mondanak ítéletet.

Könnyű volna az alföldi tanítóság helyzetét eldönteni annak kijelentésével, hogy ő nem közéjük tartozik, csupán munkaköre miatt él közöttük. Igen sokan meg is teszik ezt s azt hiszik az alföldi tanítóság társadalmi megbecsülését s a társadalmi ranglétrán való helyzetét azzal fogják magasabbra emelni, ha megalkotnak egy elméletet a társadalmi középosztályról, amelybe magukat sorolhatják s amelyből kizárják a parasztságot. Nem térhetek itt ki társadalomszociológiai fejtegetésekre, csak utalni akarok rá, hogy sokan tekintik ebből a szemszögből az alföldi tanítóság helyzetét s hajlandók a tanítói hivatást irodai munkaképpen elvégzendő feladatkörnek tekinteni.

Meg kell tehát állapítanom mielőtt a tulajdonképpen kitűzött célom fejtegetésébe kezdenék, hogy a tanító munkáját hivatásnak tekintem s az alföldi vidéki tanítóságnak elsősorban a környezetével, tehát a parasztsággal kell együvétartozást éreznie és vállalnia.

---

* Folyóiratunk régi törekvése, hogy a magyar nép művelődésének közvetlen munkálóival, a vidéki elemi iskolai tanítósággal élénkebb kapcsolatot teremtsen. Ezért örülünk különösen ennek az írásnak s jelentőségét szeretnők azzal is kidomborítani, hogy jellemző sorokat idézünk itt munkatársunk kísérő leveléből:

„Mikor e tanulmány írásához kezdtem, meghökkentem kicsit. Nem tudtam eldönteni, melyik oldalról közelítsem meg a problémát. Meggyőződésem, hogy a tanítói munkához éppúgy, mint a tanárihoz az iskola csak az alapot adja. Mondhatnám azt az utat, ami megmutatja, hogyan, merre keressük önmagunk továbbművelésához a lehetőségeket... Csak a szellemet nyitja meg és teszi befogadóképessé a nagyobb tudás számára. Tapasztalat és folytonos tanulás csak együttesen érnek valamit, mert hiszen a tapasztalat csak akkor tapasztalat, ha elmélkedünk is fölötte és valamilyen formában igyekszünk hasznunkra fordítani... A legközvetlenebb teendő, hogy a tanítóság problémái több helyet kapjanak."

A Szemle, mint eddig is, készséges örömmel várja az elemi iskolai tanítóság minél gyakoribb és sokágúbb megnyilatkozását a magyar nemzetnevelés egysége és oszthatatlansága jegyében.

Ezzel semmiféle tekintetben nem szenved kárt. A társadalmi osztályokról vallott ferde felfogások ostobaságainak következményeire ugyan ezúton nem térhetek ki, de bizonyos, hogy azok csak üres elméletek és semmi közük a valóságos alkotó élet komolyságához s a tanítót az egészséges életszemlélet kialakulásában s szellemi életének emelkedésében csak gátolhatják. Köztudomású, hogy a tanítói hivatásnak csak egyik része a szoros értelemben vett iskolai munka. Az ő kezében van a jövő záloga, a magyar gyermek. Neki kell belőle embert és jó magyart formálnia.

Különösen igaz ez az alföldi vidéki tanítósággal kapcsolatban. A parasztember gyermekét két tényező formálja és teszi a nemzet építő oszlopává: a kemény paraszti munka és a magyar tanító. A szülei nem érnek rá, hogy formálják s ha ráérnének, sajnos, ma még keveset értenek hozzá. S itt tűnik ki a tanítónak a tanítással csaknem egyenrangúnak mondható feladata: fölemelni szellemben, műveltségben azt a társadalmat, amelynek ő is egyik, mégpedig vezető tagja. Neki kellene mindenütt megteremtenie azt a légkört, amelyben jobban kifejlődnek a nép közösségi érzetei és szinte kézenfogva vezetni őket az anyagi, szellemi és lelki gazdagodás terén.

Megkérdezhetnénk, átérzi-e ezt a hatalmas feladatot az alföldi vidéki tanítóság és vállalja-e annak elvégzését?

Ezekre a kérdésekre nem mernék sem igennel, sem nemmel válaszolni. Válasz helyett tehát egy vizsgálódó tanulmánnyal felelek, amelyben elsősorban saját tapasztalataim alapján igyekszem megmutatni azt, hogy milyen lehetőségek nyilnak egy tanítónak az Alföldön vállalt hivatásának teljesítésében.

* * *

A tanítói hivatás különösképpen megkívánja az állandó önképzést. Maga a tanítás és nevelési munka is olyan lépésekkel fejlődik, tökéletesedik, hogy annak a tanítóképzőben csak az alapjait tudják megrakni. Azt az alapot, amely képessé teheti a tanítót arra, hogy a szükséges ismereteket és módszertani tudást részben tapasztalatai, gyakorlat és egyéb önképző lehetőségek segítségével korszerűvé tehesse. Sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy a tanítói munka a szó legvalóbb értelmében alkotó tevékenység, tehát a tanító azzal sem elégedhet meg, ha a hivatalos rendeleteket ismeri, hivatalos tanügyi folyóiratokból tudomást szerez mások tapasztalatairól, hanem önmagának kell állandóan tovább jutnia.

Ezen a téren igen kevés kívánnivalót találhatunk a lehetőségekben. Talán jó lenne, ha több pedagógiai szemináriumot szervezznének s azokon az ország legkiválóbb tanítói, pedagógusai is szerepelnének a vidéki tanítókon kívül. Érdemes volna többet törődni azzal is, hogy a havonkinti tanítói értekezleteket hogyan használják föl a tanítók saját ismereteik gyarapítására, hogyan kíséreljék meg kicserélni egymással és megbeszélni tapasztalataikat (bizonyára igen sok itt a kívánnivaló). A hiba az, hogy ezek rendszerint csak lehetőségek, de csak kevés helyen tudják azt valóban kihasználni. De nehogy azt higyje valaki, hogy ezen fokozottabb zsandáros ellenőrzés, vagy kényszerítő rendszabályok segítenének. Hiába kényszе-

rítenék például a tanítókat arra, hogy kimerítően beszámoljanak tapasztalataikról, egy-egy előadást tartsanak gyűlések alkalmával, hiába kényszerítenék arra is, hogy a szülői értekezleteket ne futólagos tessék-lássék munkaképpen csinálják. Nem, ezt nem lehet paragrafusokkal elintézni. Illetve talán külsőleg, de maga a tanítás és nevelés sokat nem nyerne vele. Ható ereje csak a lélekből, szívből végzett munkának van.

A vidéki tanítóság tudásvágyát kell tehát fölkelteni!

Reménytelen vállalkozás — mondaná rá igen sok kollegám. Mert elsősorban a tanítóság, különösen a vidéki tanítóság nem örvend valami nagy megbecsülésnek, mutatja ezt a fizetése. — Azután meg mit is kívánhatunk ma a vidéki tanítótól? Hogy lehet olyan munkát kívánni, amilyet csak kiváló szellemi képességű tisztult életszemléletű ember végezhet?

Valóban úgy hiszem ebben sok igazság rejtőzik. Tanító igen sok kell egy országban. A tanítás munkájának nem lehet sehol sem szünetelni csak azért, mert nincs rá százszázalékos munkaerő. Olyannal kell megelégedni, amilyennel a társadalom szolgálhat. (Talán bizonyos iskolareformokkal ezen is sokat lehetne javítani, de itt ismét meg kell maradnom hely rövidsége miatt a valóságos helyzetnél). *Nos, hát ha kevés a százszázalékos munkaerő, annál inkább meg kell becsülni azt és lehetővé tenni, hogy azok ne a városokban tömörüljenek, hanem mindenhova jusson belőlük.*

Szinte látom erre az ellenvetések, felzúdulások özönét. Ilyeneket: Azzal büntessük tehát a kiváló tanítóinkat, hogy vidékre kényszerítsük, hogy olyan vidékekre kényszerítsük, ahova ő maga nem szívesen megy?

Valóban arról lenne szó, hogy a kiváló tanítói és társadalmi téren is tevékenykedő tanítók minden vidékre jussanak s ott megteremtsék azokat az egyesületeket — vagy a meglevőket megtöltsék tartalommal, — amelyekre szüksége van a vidék társadalmi életének. Ő volna az, aki ébresztgetné a kollégái érdeklődését társadalmi problemák, művészeti és művelődési kérdések iránt. — Természetesen ehhez megfelelő eszközök is kellenének. De mik legyenek ezek?

Láttuk mik a lehetőségek az iskolai tanítás és nevelés terén, de meg kell állapítanunk, hogy azok önmagukban legkevésbbé alkalmasak arra, hogy a tanítóság szellemi érdeklődését ébrentartsák, különösen, hogy fölrázzák. A hivatásból hamar csak munkakör válik így. Kellenek elsősorban könyvek és folyóiratok, amelyek neveléstudományon kívül irodalommal, művészettel, társadalomtudományokkal foglalkoznak. Ezen a téren van igen szomorú helyzetben az alföld vidéki tanítósága.

Túlnyomó százaléka könyvet nem vehet, folyóiratot nem járathat, mert a könyv drága s a fizetéséből elég megélni és ruházkodni. Könyvtárak nem állanak rendelkezésre... Kénytelen megelégedni az egyes alkalmakkor kölcsönkérhető könyvekkel. (Egy pár örvendetes kivétel van, ahol a tanítók közösen magánkönyvtárakat hoztak létre).

Nézzük most, melyek azok a folyóiratok, melyeket a Néptanítók Lapján kívül sok alföldi tanítótestület tanácstermében megtalálhatunk:

Nevelésügyi Szemle — Magyar Lélek — Nemzetnevelés — Magyar Róna.

Mivel ez az írás őszinte és egyenes vallomásnak indult, ki kell jelentenem, hogy a tanítóság nagy tömegét tekintve igen csekély eredményt tudnánk fölmutatni a komoly és lelkes munka és szándék nyomán. A Nevelésügyi Szemle közöttük az, amelyik a napi tanítás fölött a szellemi irányítást és szellemi továbbképzést szolgálná és szolgálja is azoknál, akik olvassák. Csakhogy az a baj, hogy csak azok olvassák, akikben már akkor is igen elevenen élt a művelődés, az önképzés vágya, mikor a Szemle elindult útjára. Azok olvassák, akik minden más lehetőségeket fölkutattak és még a kenyerükből is szívesen áldoztak és áldoznak tudásvágyuk, tudásszomjuk kielégítéséért. Beszéltem róla kollegákkal. Azt felelték, hogy igen szép és *bizonyára okos dolgok* vannak benne, de nem érnek rá, — vagy hogy a munkájukban nem veszik hasznát úgysem, nem tartozik az elemi iskolára (tehát a tanítóra). — Vajjon rábeszéléssel, dicsérettel célt érhetnénk-e ezeknél?

De nézzük tovább. A Magyar Lélek már több kézen fordul meg, de ez meg azokén, akik rászánták magukat egy-két népművelési előadásra és — ó nem anyagot, hanem kész előadást kutatnak benne, amit előadhatnak, vagy egyszerűen csak fölolvasnak.

Nemzetnevelést, Magyar Rónát gyakran láttam érintetlenül heverni.

Igen nehéz most magamban eldönteni, mit mondjak, milyen módokat találhatnánk mindezek orvoslására. Hiszen sokkal bővebben, alaposabban kellene mindezt megvitatni. Olyan kérdésekről van itt szó, melyeket nem orvosolhat egy-két ember, vagy társaság, vagy folyóirat. Mondhatnám a jó magyar közmondást, „segíts magadon . . .“ Igen, de kérdés, vajjon a vidéki tanítóság érzi-e, hogy minden problémája azon fordul meg akar-e önmagán segíteni. Módot kellene találni arra, hogy ezt megértsék és elhigyjék. A társadalomnak érezni, látni kellene a tanítóság erőfeszítéseit, összetartását. S akkor kötelességének érezné a segítséget. A tanítóságban, a vidéki tanítókban is meg van az erő hozzá, hogy megteremtse a maga művelődési lehetőségeit, csak éreznie kellene ennek fontosságát. Sajnos ez azonban így csak jámbor kívánság maradhat. Valakinek, valakiknek vállalniok kell, hogy mindezeknek tudatára ébredjenek. Feladata van ebben a kormánynak, feladatuk ez azoknak, akik már látják és feladata minden folyóiratnak is, amely célul a nevelést tűzte. Hiszen a nevelő, aki cikket ír, aki lelkének legmélyebb tartalmát igyekszik formába önteni abban a hitben teszi, hogy elolvassák, hogy használ vele valakiknek.

Azt kérem a tanítóktól, akik olvassák és helyeslik soraimat, ne elégedjenek meg az önmaguk képzésével, ne elégedjenek meg a fejbólintással. „Gyertyát sem azért gyujtanak, hogy véka alá rejtsék“ — mondta a legnagyobb tanítónk, Krisztus. A tudás nem holt dolog, az mindenkit kötelez.

És mi lehetne a tanítók kívánsága a folyóiratoktól? Elsősorban az, hogy a nevelési, tudományos, művészeti kérdések közvetlen kapcsolatot tartsanak a vidék szellemi életével. Érzem azonban, hogy ez a kívánság, ha jogos is, elsősorban a tanítóság hibájából nem valósult meg eddig. Azokhoz szólok elsősorban, akiknek támogatásával egyedül volna lehetséges megteremteni azt a kapcsolatot, amelynek ki kell alakulnia, pl. a Nevelésügyi Szemle és a tanítóság között, ha a folyóirat eredményes munkát akar végezni. És ez elsősorban a tanítóság érdeke. Föl kell kutatnunk e folyóiratokon kívül még több folyóiratot. Annyi problémája van ennek a magyar alföldnek, hogy nem szabad elveszni pl. olyan erőfeszítésnek, amilyent a „Hajnalodik" c. Kecskeméten megjelenő folyóirat kezdett a Magyar Alföld népéért. Ismernünk kell a folyóiratokat, ismernünk kell a könyveket.

Igaz, a vidéki tanító mostohán van fizetve s így nehezebb megtalálni az önképzési lehetőségeket. Harcolnunk kell a méltányosabb fizetésért, de amit lehet, addig is meg kell tenni. Magánkönyvtárakat kell teremteni, föl kell rázni egymást a tespedésből. Hinni kell és nagyot akarni. Hinni kell, hogy a munka, amit végzünk teremtő és alkotó munka s csakis a tanítóság emelheti magasabbra munkája által a vidék, a nagy tömegek kulturális életét.

* * *

A megújulásnak két irányban kell megindulnia: a) A társadalom, illetve a kormány segítségével és b) önerőnkből.

Tény, hogy igen sok fiatal tanító indul az iskola padjai közül telve ambiciókkal és ideális elképzelésekkel. Nem ismeri, mert nem is ismerheti a küzdelmeket, meg nem értéseket, amelyekben bizonyára hamar lesz része. Az iskolában tanulótársai társaságában mindig megtalálta a rokon gondolkodású egyéneket, akikkel megbeszélhette, megvitathatta gondolatait. Mindig talált magához hasonló lelkesedőket, tervezgetőket, most egyszerre nagyon elhagyottnak érzi magát. Hiába kutat kollegái és az intelligens elemek között, azok rendszerint már túljutottak a fiatalos ambiciókon — legalább is így beszélnek már arról, amit valamikor mint célt tűztek maguk elé. Tegyük fel, hogy keményebb elszántsággal indult. Mit tehet? Fokozottabb mértékben dolgozik az iskolában. Igyekszik közelférkőzni a néphez, de legtöbb esetben ez sem tart sokáig, mert ez hosszú, megfontolt és áldozatos munkát kívánna. *Szeretne segítséget kapni. Társat, vagy legalább könyvet, folyóiratot. Csak akkor érzi azután igazán, hogy vidékre került, csak akkor érzi igazán meddőnek minden küzdelmét, mikor kénytelen belátni, hogy még az is nagyon nehéz.* Ahhoz pénz kell vidéken — és még más is: társ.

Ezen részben a társadalomnak, a kormánynak kellene segíteni a tehetséges és ambiciós tanítók sokkal nagyobb megbecsülésével. Én nem értek az adminisztrációs megoldások fortélyaihoz, talán elvileg is sok ellentétet idézek föl, mikor azt mondom, hogy a fizetési fokozatokon való szigorú és megszabott időben való előrehaladás igen nagy akadálya az ambiciók fenntartásának és a tanítói értékek

igazi kifejlődésének. Igenis lehetővé kellene tenni az értékes, illetve legértékesebb rétegek gyors előrejutását, mégpedig olyan módon, hogy a protekciót minden formájában kizárják. Ennek megvan a módja, csak sajnos most nincs hely, hogy az elképzelésemet kifejthessem. A tanítók egyesületi életének s a falumunkának kifejlesztésével könnyű megoldani, illetve megítélni, különösen, ha a kiszemelteket egy-egy rendezendő nyári tanítótanfolyamon ellenőriznék. Ez a tanfolyam szolgálna egyúttal továbbképzésre is.

De nagyon igazságtalan és eredménytelen elgondolás lenne mindent a kormánytól s a nagyobb fizetéstől várni. Maguk a tanítók is teremthetnek önképzési lehetőségeket. Illetve teremthetnének, ha nagyobb százalékban lennének hivatásuk magaslatán. Ennél a problémánál azután meg kell emlékeznünk a tanítóképzésről. Igenis jogos kívánság a tanítóképzés minél magasabb nívóra emelése. Jogos kívánság lenne az oda nem valók idejében való eltanácsolása, tehát a minél szigorúbb szelektálás. Ha pedig tanítóhiány miatt erre nincs mindig mód, ezen ne a tanítóképzés könnyítésével, ne a szelektálás megszüntetésével igyekezzünk segíteni, hanem az eltanácsolandó növendékeknek ne oklevelet adjunk, hanem csupán végbizonyítványt, ami ugyan szükség szerint tanításra jogosít, de nem egyenlő az oklevéllel, ami már sokkal többre jogosít anyagilag és erkölcsileg, de még inkább kötelez nagyobbvonalú tanításra, nevelésre és irányításra. Egy-egy vállalatban igen sok kategóriába tartozó munkás és tisztviselő dolgozhat. Minden tantestület, vagy kisebb kerület lehetne ilyen egység, ahol különböző kategóriába tartozó tanítók lehetnek. Valójában most is úgy van, csakhogy a különbséget csupán a szolgálati évek száma határozza meg, nem pedig a munkaképesség és munkakészség.

Tanulmányom célja nem a tanítóság helyzetének javítása, reformja, mert a cím is azt mondja: önképzési lehetőségei, de mindezek mégis legszorosabb kapcsolatban vannak a fölvetett problémával. Csakis a tanítóság helyzetének ismerete, társadalmi helyzetének és lehetőségeinek mérlegelése mutatja meg az önképzési lehetőségeket is.

Ezután röviden összefoglalva még az elmondottakat megállapíthatjuk, hogy önképzés tekintetében a tanítóság minden más falusi tisztviselőnél előnyösebb helyzetben van, hiszen hivatásának teljesítése már magában önképzésre utalja. Hivatása nem egyoldalú, hanem az élet összes problémáit felöleli, mert hiszen a gyerekek tanítása és nevelése mellett a falu társadalmának irányítása is az ő kezében van, illetve kellene hogy legyen. Nyári vakációja módot adna még fokozottabb önképzésre, amiben a kormánynak is segítségére kell sietnie. Nagyobb falvakban tíz-tizenöt tanító is működik, akik megteremthetnek maguk között olyan együttműködést, amely sokszorosan biztosíthatná számunkra az eredményes munkát és a társadalom tényleges formálását. Tanulmányomban mégis arra igyekeztem rámutatni, mennyire nem teljesíti jelenleg a tanítóság ezt a feladatát. Szerettem volna legalább utalni az okokra, amelyeknek orvoslása nemcsak a tanítóság, hanem az egész társadalom elsőrendű feladatának mondható.

Sajnos, valószínűleg még sok év, esetleg évtized telik el, míg mindez orvoslásra talál. Addig mi lehet a feladatunk? Terjeszteni a hitet a tanítói hivatásban és fölrázni a szunnyadó alkotásvágyat.

Seres József.

IRODALOM.

Dr. Gelei József, A nemzetnevelés alapja. Kolozsvár. 1942. 86. l.

Jeles biológusunknak dr. Gelei Józsefnek rövid időn belül ez immár a második könyve, amely a nevelés kérdéséről szól. Könyvében ő is, mint az utóbbi esztendőkben majdnem mindenki, kifejezetten nemzetnevelésről, a nemzetnevelés feladatairól beszél. Azok számára, akik ezt a sajátosan a mi történelmi életünk tanulságaiból sarjadt és már századunk eleje óta kialakult fogalmat ismerik, igen érdekes és tanulságos annak megállapítása, mit ért Gelei a nemzetnevelésen. De tanulságos különösen azért, mert az egész könyvecskének tartalmát, mindazokat a feladatokat, amelyeket szerinte a nemzet jobb jövendője érdekében végre kell hajtani, egyúttal pedig a nemzeti élet helyesebb átszervezéseinek gondolatát ez a fogalom határozza meg.

Gelei meghatározása szerint »... a nemzetnevelés nem más, mint a nemzet lelkében olyan feltételek megteremtése, amelyek révén a magától is lezajló történelem tudatos és megfontolt tervek szerint felelősen igazgatható«, vagyis »a nemzetnevelés a maga eszményi magaslatán egyenlővé lesz a nemzettörténelem megfontolt, tervszerű igazításával és irányításával.« (5—6.)

Már ezekben a meghatározásokban is feltünhetik az olvasónak, hogy szerzőnk mennyire kiterjeszti, milyen széles körre kitágítja a nemzetnevelés fogalmát. Jogosan felmerülhet minden nevelőben az a kérdés, vállalhatja-e a nevelés a történelem tudatos és megfontolt, egyben pedig felelős igazgatását, illetőleg nevelői munkának nevezhető-e mindama feladatok elvégzése, amelyek a nemzetnevelésnek ebből a legkülönbözőbb, sajátos jellegű munkaterületeket egybefoglaló fogalmából következnek. Ugyanis nemcsak ezek a meghatározások és a velük kapcsolatos történelmi példák, hanem az egész könyvnek tartalma is arra vallanak, hogy szerzőnk felfogása szerint minden, ami tudatosan és tervszerűen a nemzet fennállása, fejlődése érdekében történik, mindaz, aminek ennek érdekében történnie kell, tulajdonképpen nemzetnevelés.

Gelei szerint a nemzetet öt vonatkozásban kell nevelnünk, »tehát a nemzetnevelés a) a nemzettest, b) a nemzeterő, c) a nemzetegészség, d) a nemzetszellem és e) a nemzeterkölcs és nemzethit fejlesztésében és tökéletesítésében valósul meg«. Ehhez még hozzáteszi, hogy »a nemzetnevelés megvalósításához tartozik még a nevelésszolgálat megszervezése, egyik oldalon a nevelők másik oldalon a nevelendők szempontjából.« (14.)

Mindnyájunk előtt világos és érthető, ha azt halljuk, hogy a nemzet testének nevelése, tehát »a nemzet állományának gyarapítása érdekében egyfelől az anyaság kérdéseivel, másfelől pedig... a

családon belül a nevelés nagy kérdéseivel kell« foglalkoznia a nemzetnevelésnek. Némi kétségeink lehetnek azonban már az iránt, hogy vajjon »a családalapítás, a családfenntartás kérdései« kifejezetten nevelési kérdések-e, s hogy nemzetnevelő feladat-e« a nép helyes táplálkozásának megoldása,... a család egészségének megtartása, megőrzése és fejlesztésének vállalása és szolgálata,... a család táplálása olyan iramban, hogy a gyermekek testben jólfejletten nőjjenek fel,... a háztartás vezetése, a gondos beosztás.« (17). Kétségtelenül nevelői ráhatások készítik elő a felnövekvő nemzedéket és irányítják a felnőttek társadalmát abban az irányban, hogy mind e feladatokat helyesen és a nemzeti közösség érdekében leikiismeretes gonddal végezze el. Az is tagadhatatlan, hogy mindaz, amit a család egészségügyének és gazdasági jóllétének érdekében történik, a környezetre bensőleg is alakító hatással van. Igy azután annak tudatosítása is a nemzetnevelés feladatai közé számítható, hogy a családról való gondoskodás minden lépése valamilyen — kedvező, vagy kedvezőtlen — hatással van a család minden egyes tagjára.

Mindez azonban nem teszi elfogadhatóvá azt az állásfoglalást, amely ez utóbbi tevékenységeket is a nevelés fogalma alá rendeli. Hogy szerzőnk eme megállapításaiban nem pontatlan fogalmazásról van szó, azt bizonyítják a következő fejezetekben foglaltak is. Azokban is mindenütt az odasorolt teljes feladatkört nemzetnevelési feladatnak jellemzi. Amikor pl. a nemzetegészség neveléséről beszél, a következőket halljuk: «A nemzetnevelés főfeladata tehát itt az, hogy a nemzetnek túlnyomóan egészséges rétegeit még egészségesebbé tegyük s ezáltal a nemzet teljesítő képességét békében és háborúban egyaránt fokozzuk.« (21.). »Az egészségápolás« — így folytatja —« egyfelől táplálkozás kérdése, az egészségfenntartó helyes vitamintartalmú táplálékok nyujtására, másfelől orvosi ellenőrzés kérdése a szervezet szabályozó mirígyeinek és a vele hormonszükségletének megállapítására, harmadszor életrendi kérdés a munka, testedzés, szórakozás és pihenés arányos beosztására, negyedszer az élet örök forrásával: a természettel való érintkezés kérdése a szükséges napozás és levegőzés terén, végül állami beavatkozás kérdése az örökletes betegségek kiirtásával; tehát igen sokrétű munka.« (22.) Sok minden nevelési feladatot foglal magában ez a feladatcsoport is, de ne felejtsük el, hogy »a népegészség ápolása és tökéletesítése« ugyanúgy, mint »a fajegészség« ápolása kifejezetten az orvosi hivatással kapcsolatos egészségügy-szolgálat.

Az előbbiekhez hasonló kétségek támadnak bennünk akkor, amikor a nemzetszellem nevelésével kapcsolatban a következőket olvassuk: »A nemzeti nevelés egyik alapfeltétele tehát, hogy nemzeti egyéniségünket csak állami függetlenségünkben és önelhatározó állapotunkban fejthetjük ki, a világnak hasznára csak önrendelkezésünk szabad gyakorlatával válhatunk... A társadalmi igazságosság elvét meg kell valósítanunk a társadalmi, felekezeti és faji korlátok leomlasztásával és ezzel mindazok számára, akik nemzeti életünk gyakorlásában, jövőnk kiépítésében, a magyar állam belső és külső megerősítésében velünk együtt akarnak küzdeni, vagy a történelem során önként együtt is dolgoztak a szabad önfejlődést lehetővé kell tennünk.« (37, 38.). Ez ugyanis éppen úgy a gyakorlati politika és államvezetés feladata, mint az, amit a nemzeterkölcs és nemzethit nevelés érdekében tesz kötelességünkké: »Evégett kötelessége a nemzetegésznek a nemzetközi erkölcs

három ikerszülött elvét: befelé az önmérséklést, kifelé a méltányosságot s ha lehet a népek szeretetén alapuló barátságot, a nemzetiségeknek ezt a hármas emelkedettségét megvalósítani.« (41.).

Mindennek a szinte korlátlan feladatkitűzésnek eredménye azután az, hogy abban a táblázatban, amelyben mondanivalóját szemléltetően összefoglalja, a nevelés alanyának (»nevelő közeg«) függőleges oszlopában nemcsak a család és iskola szerepel, hanem a nemzeti élet majdnem mindegyik tevékenységére rendelt közület, sőt maga az egész nemzet is. Így érthető azután az is, hogy amikor ugyane táblázat 6. oszlopában (»közigazgatási szolgálat«) azokat a végrehajtó szerveket sorolja fel, amelyeknek a nemzetnevelés szolgálata a kötelességük, kivétel nélkül minden minisztérium megnevezésével találkozunk. Sajátosabb szerepet a »közoktatásügy«-nek csak a »nemzeterő« nevelésben juttat.

Anélkül tehát, hogy a szerző jószándéku egyúttal azonban minden tekintetben elfogadható és megszívlelendő megállapításait, kívánságait, a nemzet jövője érdekében hangoztatott követeléseit a legkisebb bíráló szóval is illetnők, rá kell mutatnunk arra, hogy a könyv nem a nemzetnevelés kézikönyve, hanem több annál. A benne foglalt, itt-ott csak röviden érintett, ritkán részletesebben kifejtett anyag tulajdonképpen egy nagy nemzetpolitikai gondolatmenetnek vázlata. A nemzetnevelés alapjainak kifejtésével vagy csak vázolásával azonban adós maradt. Azt csak akkor kaptuk volna meg tőle, hogyha a nemzetnevelésnek pontosabb fogalmából kiindulva ebben a nemzet egész életét szabályozni óhajtó feladat-összefüggésben, annak minden egyes vonatkozásában kimutatta volna a sajátosan nevelői feladatot. Akkor hasznos útbaigazításokat kaphattunk volna arra nézve, mi az, amit ennek az öt feladatcsoportnak keretében a nevelés munkásainak el kell végezniök: egyúttal pedig arra nézve is, hol és milyen arányban vannak a nemzetet szolgáló minden hivatásrend munkájában sajátosabban nevelési vonatkozások. Hol, működésének, hivatásbeli tevékenységének melyik mozzanatában vállal egyúttal nevelői, tehát alakító, szellemi hatásokat kiváltó szerepet akár az egészség ügyét szolgáló orvos, akár a politikus, vagy közigazgatási tisztviselő, a kereskedő, iparos, vagy a szülő. Világosan előttünk állott volna, hogy ebből a nemzetépítő, a nemzet jövőjét szolgáló — a könyvben hatalmas arányokban kibontakozó — szövevényes munkából hol, miképpen és milyen módon veheti ki a maga felelősséggel terhes szerepét a nevelés munkása is. Milyen nevelői felelősség hárul egyúttal mindazokra is, akiket bármily természetű hivatásuk a nemzeti közösség szolgálatába állított. tb.

Balanyi György, Magyar Piaristák a XIX. és XX. században. (Életrajzi vázlatok. Agárdi László, dr. Albert István, Bíró Imre, dr. Bíró Vencel, dr. Diósi Géza, Faludi Béla, Frideczky József, dr. Friedreich Endre, dr. Hantó Gyula, dr. Kanszky Márton, dr. Karl János, Megyer József, dr. Nyers Lajos, dr. Ongrádi József, Öveges József, dr. Papp László, Szentiványi Béla, Szüts Ferenc, dr. Tihanyi Tibor, dr. Tomek Vince közreműködésével szerkesztette —. Budapest, 1942. 465 oldal. Szt. István Társulat kiadása.)

A magyar Kegyestanítórend 1942-ben ünnepelte hazai működésének 300. évfordulóját. A jubileum nem fényes külső körülmények között folyt le, hanem — piarista módon: Kegyeletes vallásos-történeti megemlékező ün-

nepélyt tartottak a gimnáziumaikban, ami igen alkalmas volt arra, hogy növendékeikben elmélyítse a piarista diák öntudatát s egyben felébressze bennük a közösségi és tradícióérzést. Ezenkívül kiadott a rend több szerző közreműködésével egy tekintélyes kötetet, mely az utóbbi másfél évszázad magyar piaristáit ismerteti. Így a könyv a rendtörténetnek is jelentős fejezetét alkotja.

A nagy egyéniségeknek ebben a Pantheón-jában 36 piarista atyával ismerkedünk meg. Elvonul szemünk előtt Egerváry Ignác, az alkotó rendfőnök, a történetíró Bolla Márton, majd Alber János a hittudós egyetemi tanár, Spányik Glicér és Horváth Cirill, az előbbi latinnyelvű történeti írásaival, az utóbbi pedig a költészet és tudomány fegyvereivel igyekezett az elnyomatás idején a nemzeti öntudatot ébrentartani. Továbbá a polihisztor Katona M. Dénes, a költő Jallosics András; ezenkívül Tóth János a szegedkörnyéki tanyai népiskola-ügy lelkes apostola; a közoktatásügy szervezői: Purgstaller József, Lutter Nándor (matematikus) és Fekete Endre; azután a három természetbúvár: Hanák János, Pachinger Alajos és Laczkó Dezső. Majd Vass József és Iványi Ede, az előbbi az erdélyi történelmünknek, az utóbbi pedig a nyugat-magyarországi viszonyoknak szorgalmas kutatója. Trautwein János az Oltáregyletnek. Szabóky Adolf a Katolikus Legényegyletnek, Lévay Imre a Katolikus Körnek volt megalapítója, Pivár Ignác pedig a gyógypedagógiában fejtett ki áldásos, sőt úttörő munkásságot. Korukban kedvelt humanista-nevelő írók voltak: Csaplár Benedek (a megtestesült történelmi hagyomány), Nagy Alajos és Acsay Antal. Az utóbbi évtizedek legnevesebb piaristái között foglalnak helyet: Vajda Gyula a magyar művelődéstörténelem professzora, Maywald József a legendás hírű és kiváló didaktikai érzékkel írott görög tankönyvek szerzője, Czirbusz Géza földrajztudós egyetemi tanár, Takáts Sándor levéltáros, a törökhódoltsági viszonyok avatott tollú ábrázolója, Miskolczy István az anjou-magyar történeti kapcsolatok kutatója és Kőrösi Albin hispanológus, továbbá, Pintér Kálmán, Erdélyi Károly, Prónai Antal és Perényi József, mint a magyar és külföldi irodalomtörténetnek jeles művelői. — A tisztes galéria a két utóbbi rendfőnöknek, Hám Antalnak és Sebes Ferencnek, továbbá a szegedi tankerület nagynevű főigazgatójának Kisparti Jánosnak egyéniségrajzával zárul.

A szerzők ezeket az érdemes rendtársaikat élet- és jellemrajz keretei között mutatják be. Nem héroszokat akarnak ábrázolni, hanem a tényleges embert; alkotásaiknak és tevékenységüknek tükrében minden erényükkel és fogyatékosságaikkal együtt. Ezért többször hangsúlyozzák, hogy hőseik nem a szónak egyoldalú értelmében vett tudósok voltak, hanem nagyképzettségű, teremtő erejű szakemberek, és főleg tágranyílt szívű nevelők. A kötet munkatársai a rendi levéltár, a káptalani jegyzőkönyvek és egyéb hivatalos feljegyzések alapján készítették alapos és szolid kutatásokon nyugvó pályarajzaikat. Az egyetlen civil munkatárs Frideczky József. Ő Maywald képét a rajongó tanítvány szubjektív visszaemlékezésében idézi meg. Innen van, hogy Maywald egyéniség- és főleg működésrajza egyméretű maradt.

A művet hálás érdeklődéssel fogadta a volt piarista diákoknak és a

rend tisztelőinek hatalmas tábora; azonban sok tanulsággal mélyedhet olvasásába a magyar nevelői társadalom minden tagja. Pedágógusoknak u. i. mindig gondolatébresztő olvasmány a mult nagy nevelőinek életrajzát forgatni. **Visy József.**

Szabó Árpád, Perikles kora. (Bp. 1942. Parthenon kiadás.)

Az utolsó évtizedek átértékelési hullámrezgéseit a klasszikus nyelvek sem kerülhették el. Az eltörlő irányzatot felváltotta az a kultúrpolitika, mely régi jogaiba helyezte a klasszikus művek tanítását. A Parthenon-Egyesület könyvkiadások útján is igyekszik biztosítani a klasszikus szellem ujjászületését. A történelem folyamán nem első ez a kisérlet és ma talán indokoltabb, mint eddig bármikor. Kérdés, hogy a régmult és közel jövő hogyan kerülnek egy síkra? Éppen a korváltó évtizedek és évek követelik legjobban ezt a párhuzamot. (Hogy a máról ne is szóljunk, a közelmult emlékei nagyon elevenen élnek bennünk, szociális érzékenységünk mérlegén a francia forradalom, a magyar szabadságharc, a világháború tényeit olyan közeli eseményeknek érezzük, amelyek közvetlenül belevágnak életünkbe, világszemléletünkbe és ennek következtében még viszonylagos tárgyilagossággal is alig tudunk ezekre gondolni.) Mivel az ókori jelenségek a szellem művészi formáiba foglalva befejezettséget mutatnak, paradigmául szolgálhatnak, zavartalan analizisre alkalmasabbak s így arra is, hogy a jelen problémáit jobban megértsük rajtuk keresztül. A görög vagy római történetben már csak az emberi eszmék, az emberi sors, a társadalomfejlődést gátló vagy építő mozzanatok érdekelnek minket. A gondolkodó ember azonban a maga korára vonatkoztatja az eseményeket és Szabó Árpádnak teljesen igaza van abban, hogy »az organikus történetszemlélet számára a kiindulópont mindig a jelen.« S ez adja meg nemcsak lehetőségét, de logikai kényszerét is a folytonos átértékelésnek, mely korántsem olyan új találmány mint ahogyan napjaink »átértékelési« láza szeretné elhitetni.

Perikles kora különösen alkalmas arra, hogy a mai ember szembenézzen annak jellemző problémáival. Nemcsak azért, mert e korban látjuk a görög politika és a görög szellemi élet csúcsteljesítményeit, de azért is, mert az újkori társadalmi fejlődés jelenségeit és törvényeit genetikusan mutatja. Tükrözi a pánhellén szellemet, mely a perzsa világhódítási akarattal szemben először mutatja kendőzetlenül, mondhatnók homerosi őszinteséggel azt a törekvést, mely egyes népeket arra indít, hogy az ideológiai jelszavaival, vagy fegyveres erővel minden nép fölé kerekedjenek. Az újkori világalakulás sok jellemző törekvésének görög kezdetét világítja meg Szabó Árpád könyve, rámutatva nem egyszer arra, hogy még a legalaposabb ókori kutatók is belesodródtak abba a hibába, hogy a maguk ideológiája szerint magyarázták az ókori fejlődést. Wilamowitz (1877-ben) a német egység ősét látja a görög egységben; Róbert Cohen (1936-ban) a mai demokrácia kezdetét látja bele a periklesi korba.

A rabszolgaság és művészet viszonyának Nietzsche-i felfogása azonban nem ilyen magától érthető. »Mint már Nietzsche felismerte — írja Szabó Árpád — a görög államról írt tanulmányában, épen a munkától való irtózás és ennek következménye a rabszolgaság tette egyáltalában lehetővé a klasszikus görög kultúra bámulatos kivirágzását. Ahhoz, hogy a szellemi fejlődésnek mély és széles talaja legyen, az emberek többségét fel

kell áldozni egy kisebbség kedvéért. Ez a feláldozott többség dolgozik nemcsak önmagáért, hanem másokért. is: a kultúra-teremtő kisebbségért. Ha kétségbevonjuk Nietzsche tételének mindenkori érvényességét, hogy tudniillik, a kultúra lényegéhez hozzátartozik a rabszolgaság és hogy a mi európai kultúránk ép azért fog tönkremenni, mert nincsenek rabszolgáink — el kell ismernünk, hogy az ókori görögségre érvényes. A klasszikus görög kultúra, sőt közelebbről a periklesi demokrácia is elképzelhetetlenek rabszolgaság nélkül. Ez a demokrácia nem ismeri az eltulajdoníthatatlan emberi jogokat, hiszen akkor nem lennének rabszolgái, sőt bizonyos értelemben az egyenlőséget sem. Vigyáznunk kell tehát, nehogy Perikles közmunkatervével kapcsolatosan pusztán asszociáció alapján, hamis párhuzamot vonjunk.» (16.) Igaz: óvatosaknak kell lennünk a párhuzamok megrajzolásában, de arra is vigyáznunk kell, hogy bizonyos negatív kisérő jelenségeknek ne tulajdonítsunk pozitív módon jellemző értéket. Perikles kora, mely Szabó Árpád bizonyítékai szerint a görög tudatosság megteremtője, egyben az emberi tudatosság útegyengetője is. Ennek az emberi tudatosságnak késői gyümölcse a munka tiszta értékelése.

Annak a harminc évnek (461—431), melyet a historia Perikles korának nevez, kitűnő keresztmetszetét adja Szabó Árpád. Előzmény: a görög perzsa háború. Fordulópont: a salamisi csata. Következmény: az atheni hegemonia, a görög szellemi élet szokatlan, a világtörténetben szinte páratlan fellendülés. Azt, ami a modern szellemi életben örökös mintává teszi a görög életet, úgyszólván ez a harminc év termeli ki.

Különösen érdeklő momentumok:

1. a görögök perzsa orientációja. A perzsa vallás és gondolkodás mélyen hatott a perzsa—görög nép egészére. Népszerűtlenné lett hadvezérek, államférfiak (Themistokles, Alkibiades) szívesen kerestek a perzsáknál menedéket. 2. a perzsa—görög ellentét így a görög tudatosság is csak a háború után világosodott meg. 3. Jellemző a három nemzedék rajza. A perzsaverő nemzedékek (Kimon) főcélja a felszabadító háború; Perikles nemzedékének Salamis már nem kötelességet, de jogforrást jelent; ennek a nemzedéknek már a hegemonia fontos; a Perikles mellett felnőtt ifjúság már a hanyatlás felé mutat. Mind a «három nemzedékben él Salamis pathosza», mind a három szereti a szabadságot, de ez a szabadságérzés — jól vigyázzunk a határvonalra! — csak a perzsákkal szemben él a görögségben. Jellemző, hogy az arisztokratikus spártaiak a demokrata Athentől kérnek és kapnak segítséget a helóták lázadás leverésére. 4. Jellemző, hogyan látta Perikles és hogyan látták történetíró-kortársai a hatalom problémáját.

Ennek a különös kornak mozzanatait jól rögzítette Szabó Árpád. Kitűnő arcképet ad Themistoklesről, a lángész, a kalandor, az államférfi prototípusáról; Periklesről, akinek szuggeráló ereje és lángelméje mellett is az volt a tragédiája, hogy olyan demokráciát teremtett, amely az ő vezetése nélkül nem tudott többé a józanság és alkotmány útján maradni; Alkibiadesről, aki zseniális diplomáciai képességei és hadvezéri talentuma ellenére is helyrehozhatatlan kárt okozott. Így — három nemzedéken át — az esésnek itt is be kell következnie. A periklesi Athen sorsa, melynek népét Perikles »a múzsák gyönyörével fog-

lalta le. Alkibiadesszel teljesült be. «A spártaiak bevonultak, lerombolták Athen hosszú falait, feloszlatták a delosi szövetség még meglévő maradványát és a város élére harminc tyrannust állítottak...

Így buktak meg mint Alkibiades példája mutatja a periklési kor legnagyobb ideáljai: az agon, a kalokagathia demokrácia, nagyhatalmi politika és diplomácia. Az ami ezt a kort még bukásában is naggyá teszi, az erós egy magasabb, platonibb világ felé.« (93).

A könyv maradandó értéke, hogy eleven pillanatfelvételeket ad Perikles korából.

Keményy Gábor.

Balogh Károly, Római könyv. (I—II. kötet. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. 1941. 304+325 old. + 2 térkép.)

Klasszikus tanulmányainkból jólismert Róma képe igazi élménnyé elevenedik Balogh Károly könyvében. A szerző római tartózkodása alkalmából megnyílt lélekkel járta be a történelmi nevezetességű helyeket. Filmszerű elevenséggel mutatja be az antik világvárosnak, az embereknek és életformáknak hagyományszentelt, ősi vonásait.

A mű tartalmát a következőkben körvonalazhatjuk: Róma épületeinek és fórumainak leírását adja az Urbs aurea c. fejezet. Majd a római köz- és magánéletnek zajlását ismerjük meg a Lüktető élet és a Populusque Romanus c. fejezetekben. A város környékét és a rómaiak gazdasági életét a termelési és szociális kérdések tükrében szemlélteti a Harmatos mezők fejezete. A meglepően színes korrajz és leíró készség egyesül a Látványosságok könyve c. fejezetben. Ez a mű legmozgalmasabb része. Bámulatos sokoldalúsággal sorakoztatja fel a szerző az adatokat a gladiátori és cirkuszi versenyek ábrázolására. A klasszikus nyelvek és történelem tanárainak számára az iskolai gyakorlat szempontjából legtöbb hasznos tájékoztatást az utolsó fejezet nyújt: Beszélnek a kövek. Itt u. i. a római képzőművészet és építészet világába enged Balogh Károly bepillantást. Leírásainak érzékelhetőségét nagyban fokozza számos finom kivitelű ábrája és a két várostérkép.

A könyv műfaját tehát nehéz volna meghatározni. Talán hangulati leírásokon nyugvó, kegyeletes csodálattal és rezignált melegséggel rajzolt életképnek nevezhetnők. Így tehát Balogh Károly a római világ művelődéstörténeti keresztmetszetét nyujtja, mégpedig fejlődésének túlérett korszakában. Szemléletes képekben mutatja be a művészetnek hatalmas alkotásait, továbbá a fényűzésnek foszforeszkáló csillogását és ezen keresztül az ókori lelkületet a maga klasszikus fenségében és emberi fogyatékosságaiban. Itt-ott talán túlzó részletezéssel és naturális ízzel próbálja elénk állítani ennek a pogány felfogásnak fonákságait, sőt frivol kinövéseit.

A könyv az ókori Róma megismerése szempontjából kiválóan alkalmas a szélesebb olvasóközönség számára is, mert a szerző nem tudáskodó szakszerűséggel, hanem inkább az esszéíró könnyed novellaszerűségével fogalmazta. Így a könyv a népszerű »régiségtan« és a jólszerkesztett cicerone-útirajz jegyeit egyesíti. Bár lenne ilyen leírásunk az ókori Görögországról is.

A mű artisztikus hangulatát az ízléses és bőkezű nyomdai kiállítás nagyban emeli.

Viey József.

Zubor István, Tamás. (Egy fiú története az utcától az esztergapadig.) A Stádium kiadása, 246. o.

Zubor István alaposan szakított az ifjúsági regényíróknak azzal a régi babonájával, hogy a fiú gyereket csak a játék és a kaland érdekli olvasmányaiban is, tehát a világért sem szabad »komoly« könyvet a kezébe adni. Persze, azok számára íródtak általában ezek a »heroikus« regények, akik az élet napos oldalára kerültek, és akiknek így csak »csemegét« lehetett felszolgálni.

Hát ez a mi Tamásunk nem »hős«, sőt nem is akar az lenni, csak inasnak szeretne beállni valami rendes géplakatos műhelybe, lehetőleg mindjárt az esztergapad mellé. Ezt a vágyálmát azonban elég soká éri el, mert közben az ócskapapírral kereskedő Komor úr dohos pincéjében kell megkeresnie a lakásra és az élelemre valót, meg azt a pár pengőt, amellyel anyját segíti. Bizony sokáig kell ebben a nem neki való pincében tengődnie, de nem az a baj — a regény érdekessége szempontjából, — hogy sokáig tart Tamásnak ez a megpróbáltatása, hanem hogy nem jár igazi küzdelemmel. Ez azt jelenti, hogy a regényben nincs igazi bonyodalom, mert Tamás túlságosan jó fiú ahhoz, hogy bonyodalom támadjon körülötte. Valóságos angyal, nincsenek »kamaszos« vágyai és kísértései, csak szép tettei vannak és komoly intelmei. Az emberek — a gonoszkodók, renyhék, vagy épen bűnösek — hamar megjavulnak körülötte, nincs igazi ellenlábasa, »próbaköve«, úgyhogy a munkahelyéről való váratlan kicsöppenése szinte fejbekólintóan hat. Rá is jövünk hamar, hogy az író erőltette itt a dolgot, mert olyan hamis vádról van szó, melyről hamar kitűnik, hogy tulajdonképen könnyen tisztázni lehetett volna. Tamás tehát kissé erőszakoltan kerül ki az utcára, a teljes nincstelenségbe, de egy régebben szerzett jóbarátja (egy öreg mérnök) hamar segít rajta (ez a jószívű úr egyébként a hamisváddal kapcsolatos félreértést is pár szóval megmagyarázhatta volna) és Tamás mégis az esztergapad mellé kerül!

A főhős csupa-jóság természete miatt a regény bizony nem érdekes, főleg a gyermekember szempontjából nem. A hős igazi küzdelem nélkül győz és ez bizony gyanússá teszi a regény nyilvánvaló tanúságát: fiúk, legyetek ti is olyan jók, mint Tamás. Hiszen lennének is, de bizony *jónak lenni* általában sokkal nehezebb, mint ahogy az Tamásnak sikerült. *Tamás jónak született*, viszont a legtöbb embernek meg kell küzdenie ezért a jóságért, azért kellett volna ezt a jó témájú és kétségkívül sok tartalmi értékkel rendelkező regényt több kamasz-pszichológiai ismerettel és igazibb küzdelem provokálásával, de elevenebb, jellemzőbb stílussal is megírni. **Vájtai István.**

Balassa Imre, Itt élned, halnod kell. (Budapest. 1942. 324. old. Singer és Wolfner Irod. Intézet kiadása.)

Az életrajz-regény íróinak, — ha nem a szezonszerű olvasási divatot akarják kielégíteni — két fenyegető Skylla és Charybdis között kell haladniok. Ezek pedig: a *regényesség* és a *hitelesség*. A leggyakoribb eredménye ennek viszont az, hogy bármelyiket igyekszik az író szolgálni, szükségképpen a másikat rövidíti meg. Beteljesedik rajta a mondás: Incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdim.

Érzi Balassa is az életrajzi regényírásnak ezt a hybrid jellegét és — ha nem is tudja magát teljesen kivonni a kettős vonzás bűvköréből — legalább külön-külön áldoz nekik. A könyv közepe felé azonban beigazolódott, hogy kár volt engedményt tenni a »népszerűség és érdekesség« csábításainak. Hiszen Balassa, irodalmi és művészeti életünknek ez a jónevű szakértője, tud Vörösmartyról a tárgyias elemzés és oknyomozás szakszerű keretei között is »érdek«-esen írni; ezenkívül pedig Vörösmarty lelki bontakozásának, ennek a rapszodikusan csapongó és állandóan a magasfeszültségi ihlet lázában égő kedélyvilágnak »élethű« ábrázolása kétségkívül »regényíró« tollára kívánkozó feladat.

Vörösmarty gyermek- és ifjúkorát Balassa, ahol természetszerűleg gyérebbek az adatai, regényes betétekkel tarkítja. Férfikorát ellenben igyekszik a költő alkotásainak elemzésével közelhozni; így ebben a részben már irodalmi megállapításokon elmélyült lélekrajzot kapunk. A szerző u. i. a maga leírásaiba, természeti képeibe és jellemábrázolásába belestilizálja a Vörösmarty-versek hangulatait. Ezeknek a fejezeteknek tehát nagy írói és művelődéstörténeti értékeik vannak, melyek Balassa könyvét magasan fölébehelyezik a szokványos anekdotáló-pletykáló életrajzoknak. Ilyenek elsősorban gazdag és eleven korrajzi képei. A XIX. sz. elejének irodalmi, színügyi viszonyainak feltárása, Pest és Buda sokszínű városleírása sok új és érdekkeltő adalékot nyújtanak Vörösmarty korának megismeréséhez. Ezenkívül felvonultatja Balassa a kornak számos irodalmi szerepet játszó személyét, sőt úttörőjét. A főhős mellett találkozunk Bajza Józseffel, Toldy Ferenccel, Kisfaludy Sándorral, Döbrentei Gáborral továbbá sok más neves és elfelejtett íróval.

Vörösmarty életének vége felé lelki egyensúlyát a reá nehezedő megpróbáltatások megrendítették. Ennek megrázó körülményeit Balassa tisztes komolysággal írja le, de olykor regényes elemekkel színezi.

Kétségtelen, hogy Vörösmarty újonnan »felfedezett« klasszikusaink közül való. Rönesszánszáért sokat tett Babits Mihály; ennek folytán ma már »élő költő« ő a szélesebb olvasóközönségünk tudatában is. De hogy gondolatai valóban közkincsünk és elevenen ható energia is legyen, ahhoz sokban hozzá fog járulni Balassa könyve is. **Augur.**

Bakos József, Magyar játékot a magyar gyermekeknek! Érsekújvár, 1943. 31. l.

Immár harmadik esztendeje jelenik meg az érsekújvári gimnáziumban működő táj- és népkutató munkaközösségnek gyüjtése, Bakos József tanár szerkesztésében. Bakos derék munkássága nevelői és néprajzi körökben máris közismert. Most legutóbb az iskolai táj- és népkutató közösségek feladatairól és módszereiről szóló hasznos műve is megjelent. Bakos a címben jelzett füzetben is — éppenúgy mint az előzőkben — igen helyesen csak az előszót írta, továbbá a szellemi irányítást vállalta csak magára, a többit: a kutatást és gyüjtést rábízta növendékeire és így diákjai számára biztosította a népi műveltségbe való elmélyedés élményszerűségét, ezzel együtt remélhetőleg a szülőföld hagyományaihoz, a népi múltboz való elszakíthatatlan, életreszóló hűséget is. Alig van a magyar iskolának fontosabb és korszerűbb feladata, mint az európai műveltség javainak magyar népi értékekkel való átszövése, hiszen az emberiséget csak népi sajátosságaink kifejezésével, azoknak az adományoknak föltárásával szol-

gálhatjuk igazán, amelyek a magyar földből, a magyar lélekből sarjadtak. Ez a jelentősége a kis füzetnek, bár minél több iskola követné Érsekújvár példáját. **Bálint Sándor.**

Népiskolai ipari és kereskedelmi ismeretek. (Nemzetnevelők könyvtára. V. A népiskola könyvei. Egyetemi Nyomda.)

A jó tanítás első alapfeltétele a biztos tudás. Ebben a tudatban adta ki az »Országos Közoktatási Tanács« ezt a könyvet és bocsájtotta a tanítóság rendelkezésére. Megállapítja a bevezetésben, hogy nem azt az anyagot adja »amit, hanem amiről tanítania kell« a tanítónak a népiskola megfelelő osztályaiban. A tanító tehát, aki kezébe veszi, azzal a tudattal nyissa ki, hogy olyan ismeretanyagot kap, amit eddig különböző könyvekből kellett kikeresnie. Azt pedig, hogy szükség van-e erre a könyvre, úgy hiszem nem is kell külön hangsúlyozni. Minden tanító erősen érzi, mikor az állandóan bővülő ismeretanyagra, nagyobb követelményekre gondol, amit a legújabb Tanterv és a korszerű tanítás kíván. A jövő emberét kell tanítanunk, akire talán nálunk is nagyobb feladatok várnak. Sokan talán azt hinnék, hogy elemi fokon ez nem jelent sokat, csak aki komolyan veszi hivatását, az érzi, mennyire biztos tudást igényel. Ipari és kereskedelmi ismeretek terén a tanítónak éppen annyi és biztos tudásra van szüksége, mint pl. egy polgári iskolai tanárnak, csupán tanítási módszere más és valamivel kevesebbet kell közölnie.

A könyv célkitüzése már világosan megmondja, hogy nem az elemi iskola tanításanyagát, vagyis nem abban a formában találja meg benne a tanító, ahogyan tanítania kell, de annál biztosabb és a reális élethez alkalmazott csoportosítások szerint tárgyalja a korszerű ismeretanyagot.

I. Az ember és tápláléka. — II. A ruházkodás nyersanyagai és feldolgozásuk. — III. Az építőanyagaink előállítása és feldolgozása.

Ez a három ismeretkör a vidék, a falu életének hű mása ipari és kereskedelmi téren. Azt találjuk ezekben, amiket a falu, elsősorban az alföldi falu ad, tehát a terményeket s azoknak feldolgozását és felhasználását.

IV. rész: Az ember használati tárgyai, anyagai és előállításuk. Megtalálunk ebben az agyag és porcellániparral kezdve az üveggyártás, kőszén, fa, papíros, műanyagok, műtrágyák stb.-n keresztül ez ismeretkörhöz tartozó minden tanításanyagot a legtisztább, legvilágosabb fogalmazásban.

V. rész: Az ember szerszámainak, gépeinek anyaga és feldolgozásuk.

Az utolsó tárgykör: »Közgazdasági ismeretek«. Ez talán még az előbbieknél is céltudatosabb segítőtársa lehet a tanítónak. Nem mintha mást találna benne mint, amit a tanítóképzőben tanult, de sokkal összefoglaltabban és egyszerűbb formában, áttekinthető csoportosításban.

A megszokott közgazdasági ismeretanyagot sem a szokott elvont formában találjuk, hanem a valóságos élet közvetlen vonatkozásaiban a mai élet legteljesebb figyelembevételével. Talán mondhatnánk úgy, hogy nem tankönyvszerűen, hanem problematikusan. Mint különösen jellemzőt, kiemelek néhány részt. »A művelt népek gazdálkodása« c. rész két alcímre

és még több kisebb körre bomlik: 1. A mai gazdasági élet kialakulása. 2. A művelt népek gazdálkodásának jellemző vonásai. A 2.-nak az alcsoportcímei: A fejlett munkamegosztás. — Élénk forgalom. — Gépek alkalmazása. - Nagyüzemek, társvállalatok. — Egyéni kezdeményezések és szabad vállalkozás. — A gazdasági együttműködést az állam szabályozza. - A gazdasági rend és a megváltoztatására irányuló törekvések. (A gazdasági liberalizmus. — A szocializmus.)

Ugyanilyen módon többet találunk a megszokottnál »Az őstermelés«. »Az ipari termelés« — »A munkaadók és munkások« — »Az őstermelő, iparos és kereskedő élete« — »Az önálló kereskedő gondjai« stb. címek alatt.

Ez ami többé teszi ezt a könyvet a megszokott szakkönyvnél. Az iskolának, különösen a népiskolának a legközvetlenebb kapcsolatban kell lennie a néppel a gyermekeken keresztül. Úgy kell adni az ismeretet, hogy lássa azok kapcsolatát a valóságos élettel s így az iskola és élet ne legyen egymástól elhatárolva. A mai iskola az életre nevel. Lehet, hogy itt-ott bővülni fog még ez a könyv a további kiadásaiban, mint ahogy részemről szívesen olvastam volna belőle, illetve látnám benne a szocializmus mellett a demokratikus társadalmi életre vonatkozó fejtegetést a demokratikus államokkal kapcsolatban. Mert ha a gazdasági liberalizmusról beszélünk, föltétlen tovább kell mennünk útmutatásunkban. — Ugyancsak elkerülhetetlen szembeállítani falut, várost és tanyát mind gazdasági, mind társadalmi szempontból.

Mindezek azonban apróbb kiegészítések lesznek bizonyára s ezek még teljesebbé és szükségesebbé teszik ezt a könyvet minden tanító számára. A mű u. i. nemcsak a felsőbb osztályokban, hanem már a második osztálytól kezdve igen sok beszéd és értelemgyakorlathoz nyújt tárgyi ismeretet. Hangsúlyoznunk kell azonban ismét azt, amit a bevezetés mond, hogy nem a tanuló számára íródott ez a könyv s az ismereteket nem úgy tartalmazza, ahogy és amilyen formában át kell adni a gyermekeknek. Nem gyakorlati tanításokat akar adni, hanem mindennek az alapját: a biztos tudásanyagot.

Seres József.

Burka Kelemen, P. BUTTYKAY ANTAL. Pápa, 1941. 360 old. Szt. Antal folyóirat kiadása.

A századfordulónak és az első világháborúnak közállapotai igazolták nálunk is Napoleonnak ismert mondását: a sajtó nagyhatalom. A magyar keresztény közéletben u. i. súlyos következményekkel járt az a tény, hogy abban az időben a sajtó fontosságát nem ismertük fel, illetőleg, hogy a nemzettől idegen szellemű erők szabhatták meg annak irányát és egész tartalmát. A sajtó vétkei akkor hazafias sőt honvédelmi károkat okoztak.

Épen ezért fordul a hazafias nevelés hivatalos rendje is nagy érdeklődéssel annak a férfiúnak életműve felé, aki — néhány elszánt társa támogatásával — a keresztény magyar sajtó megteremtése körül maradandó érdemeket szerzett. — P. Buttykay Ferencrendi szerzetes volt. Rendjének egyik legnagyobb hatású tagja, aki számos munkakörben tevékenykedett, s több éven át a rendfőnöki tisztséget is viselte. Életrajzát Burka Kelemen sok egykorú tanú vallomása alapján tárgyias őszinteséggel

és szigorú realizmussal írta meg. A mű hitelességét nagyban fokozza, hogy a Függelék-ben — mely a könyvnek szinte felét teszi — közli P. Buttykaynak jelentősebb beszédeit. (Itt találunk továbbá egy betűrendes Forilégiumot Buttykay leveleiből, beszédeiből, mondásaiból. Azonkívül egy csomó apró történetet, melyet Buttykay lelkületének egy-egy jellegzetes sajátságára vetnek fényt.)

Buttykaynak ezek a nagy sajtó-beszédei egyrészt hű tanúi a magyar keresztény újságírás megszületésének, illetve újjászületésének, másrészt pedig sok értékes fejtegetést, érvelést olvashatunk itt a sajtó szerepéről a közszellem formálása tekintetében. Ma, amikor a sajtó kérdése világnézeti frontkérdés lett, különös jelentőséget nyernek ezek a beszédek, és sok tanúsággal olvashatják azokat a világnézés hivatott előmunkálói: a nevelők is. **Augur.**

Dr. Kalmár Gusztáv, Magyar geopolitika. Stádium. 192. old.

A magyar geopolitikai irodalom nem dicsekszik terjedelmes kézikönyvekkel, mint a nyugat-európai népeké. Teleki Pál és Geszti Lajos munkáin kívül még kisebb cikkek is alig akadnak e téren. Annál nagyobb örömmel kell fogadnunk Kalmár könyvét, mely az első korszerű magyar geopolitikai kézikönyv. A szerző elsősorban a magyarság történeti jogát igazolja e földhöz, majd bemutatja az ország geopolitikai jelentőségét, mely földrajzi fekvéséből és felszíni felépítéséből ered. A mű alapgondolata hazánk természeti egységének bemutatása, mely minden történelmi cselekményben döntő tényező. Ügyesen fel is sorakoztatja a történelmi események összefűződő láncolatát, a korok geopolitikai eszméit és küzdelmeit. A mű történeti felépítése domborodik ki. A szerző jeles pedagógus, s így nemzetnevelő vénája különös értéket ad a műnek számunkra. Valóban a nevelés terén is igen jól használható kézikönyvet kaptunk benne. A lebilincselő stílusban megírt művet elsősorban a történészeknek és a geografusoknak ajánlhatjuk, de mindenki sokat tanulhat belőle. **Szabó Pál Zoltán.**

Andersen legszebb meséi, Gyulai Pál, Gyermek-mesék. (Az Athenaeum kiadása. Budapest, 1942.)

Gyermekirodalmunkat pompás kiállítású kiadmányokkal gazdagította az Athenaeum Könyvkiadóvállalata. Andersen legszebb meséit igen szép illusztrációkkal foglalta kötetbe s mivel ezek mind a gyermekvilág, mind a fogékony felnőttek kedves olvasmányai, igazi karácsonyi ajándékot jelentettek. Gyulai Pálnak a tankönyvekből jól ismert prózai és verses meséi így összegyűjtve egész meglepően hatnak: elcsodálkozik az ember, mennyi kedves, megható és tanúságos történetet dolgozott fel a nagyhírű kritikusunk s mennyire ma is eleven, színes élményt jelentenek ezek a gyermeki léleknek. De a tanításnál is kitűnően felhasználható ez a könyv, amelyben szintén szép illusztrációk vannak és a kiállítása is elsőrangú.

— mm. —

SZERKESZTŐSÉGÜNKHÖZ BEKÜLDÖTT KÖNYVEK: Barta J. Madách Imre (Franklin), Epiktétos kézikönyvecskéje, Szt. Ágoston vallomásai, II. Rákóczi Ferenc naplói (Officina). Gál I. Babits Mihály és az angol irodalom (A Tisza I. Tud.

egyet. angol szem.), Hankiss J. Európa és a magyar irodalom. (Singer és Wolfner), Herczeg F. Gondok és gondolatok (Singer és Wolfner), Huszti J. Gr. Klebelsberg Kunó életműve (Akadémia kiadás), Kerekesházy József, Apponyi (Singer és Wolfner), Eöttevényi O., Ferenc Ferdinánd, (Egyetemi Nyomda), Noszlopi L., Emberismeret (Pantheon). Schütz A. Életem (Szt. István Társ.), Siklóssy László Szellemi kincsestár (Franklin), Sziklai L., A szlovák irodalom (Franklin).

Nemzetnevelők Könyvtára kiadványaiból: I. Nemzetismeret. a) Hazánk. Magyar államélet. II. Nemzetszolgálat. a) Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet. III. Gyermek és ifjúságtanulmány. a) A gyermek testi és lelki fejlődése. IV. A gazdasági középiskolák könyvei. a) Kereskedelmi üzemi gyakorlatok. (E könyvek ismertetésére visszatérünk).

NEVELÉS ÉS ÉLET.

Wieder György Az »Élet« rovatába íme a Halál kérlelhetetlen aratását kell feljegyeznünk, mert Wieder György oly korán kilobbant nevelői élete egyik legszebb igérete volt a magyar neveléstudománynak.

Az ő elhúnyta a Nevelésügyi Szemle személyes gyásza is, mert munkatársaink és legjobb barátaink közé számíthattuk és még sok szép írást, tanulmányt várhattunk tollából. 33 éves korában váratlanul hagyott el bennünket, akkor, amikor kitartó szorgalommal, fáradhatatlan elmélyedéssel kialakított nevelői szemlélete nagyobb, átfogóbb munka megvalósítására ösztönözte. Tanítómesterei Imre Sándor és E. Krieck voltak, központi kérdése ennek megfelelően személyiség és közösség, egyén és nemzet viszonya. A nemzetnevelés önálló magyar rendszere és E. Krieck gondolatvilága foglalkoztatták, szellemi fejlődésében mindkettőnek jelentős része volt, de a magyar nevelő kérdések szemszögéből tekintett minden külföldi eszményt is. Egy évig tanulmányúton volt Németországban, nagyobbára E. Krieck mellett Heidelbergben, közben iskolákat is látogatott, gazdag tapasztalatokat szerzett. E. Krieck nagyon megbecsülte és Wieder Györgyre igen jellemző, hogy a német professzor mellett Széchenyi nemzetnevelői jelentőségével foglalkozott. E. Krieck habilitációs munkára bíztatta ebből a tárgykörből és a magyar nevelői gondolkozás nem mindennapi diadala lett volna, ha Wieder György meg is valósíthatja ezt a tervet és a nemzetnevelő Széchenyi gondolatvilágával ősi német egyetemen hódított volna meggyőződéses híveket a lelketformáló magyar szellemiségnek. Ez a lehetőség egymagában kellően érzékelteti milyen értéket vesztettünk Wieder Györgyben. A Nevelésügyi Szemle külön is számíthatott mélyenjáró, rendszerességre törekvő közleményeire s úgy láttuk folyóiratunkban való munkássága a jövőben mind gazdagabb és jelentősebb lesz. E helyett búcsúszavakat kell róla írnunk és megbecsülésünket már csak úgy bizonyíthatjuk, hogy emlékének e folyóirat szellemi értéktárában el nem mosódó szerepet juttatunk.

Táj és folyóirat. Bálint Sándor éppen jelen számunkban mutat rá, milyen fontos, hogy a nevelők ismerjék a tájat, melynek gyermekeit az emberi művelődés szolgálatába bevezetik. Ő is felveti ismételten a táji nevelés gondolatát; ezt a legjobban kétségtelenül az a nevelői folyóirat szolgálhatná, amely a megfelelő körzetben jelenik meg s így munkatársai olyan emberek, akik élő kapcsolatban állnak a tájjal és népével. Persze kérdés, vajjon a szűkebb értelemben vett tájegység szerint igazodjék-e ez a nevelői gondoskodás, vagy inkább olyan területekre tekintsen, melyeket a közelmult vagy jelen eseményei bizonyos sorsközösségbe sodortak s így nagyjában azonosak megoldatlan kérdéseik. A mai megnagyobbodott Magyarország területén ilyen szempontból az ismert tájegységek helyett az Alföld és Dunántúl kivételével inkább a különböző felszabadult területek »táji egységéről« lehetne szó, melyet az elmult két évtized történelmi megpróbáltatásai alakítottak ki. Nyilvánvalóan külön nevelői feladatok adódnak a visszatért felvidéki és kárpátaljai országrész, a hazatért erdélyi terület és a Bácska körzetében, ha ezek azelőtt nem is jelentettek ilyen összetételben mind tájegységet. Örvendetesnek mondható tehát a megfelelő folyóiratok megindulásának ténye s hisszük, hogy ezek a sajátos nevelői kérdések megvilágításával és tisztázásával jelentősen hozzájárulnak majd az egyetemes magyar nemzetnevelői gondolkozás kialakulásához. A Felvidéki Nevelő és az újonnan megindított Erdélyi Iskola eddig megjelent számai igen termékeny megbővülését jelentik nevelői szemlélődésünknek. Kívánatos, hogy a két folyóirat minél sokrétűbben dolgozza fel azt a sok nevelői kérdést, mely az egybehangolódás, a peremmagyarság, a más nemzetekkel való szoros együttélés tényeiből adódik és megoldásra vár. Persze magától értetődő követelmény, hogy mindezek a folyóiratok állandóan számontartsák kölcsönösen szellemi eredményeiket, mintegy összehasonlító módszerrel kutassák a magyar lelkület és magyar magatartás különféle megnyilvánulásait és így készítsék elő a valóban lényegre ható nemzetnevelői munkatervet részleteiben érvényesülő egyetemességgel. A Nevelésügyi Szemle hagyományos törekvése, hogy az egész magyarság minden nevelői kérdésére a lehető legérzékenyebben felfigyeljen, külön öröm tehát számunkra, hogy a meginduló, illetőleg feleleventett folyóiratok gazdag sokféleségben tárják elénk a magyar nevelői élet sokrétű kérdéseit s ez egyszersmind kötelességet is ró reánk, hogy mi is behatóbban foglalkozzunk az Alföld és a Bácska sajátos kérdéseivel, miközben persze töretlenül magunkénak valljuk az egész magyar nevelői feladatkör elmélyedő, lelkiismeretes szolgálatának gondját is. Az így megfogalmazott »táji folyóiratok« együttmunkálkodása gazdag jövőt igér a magyar nemzetnevelői gondolkodás és gyakorlat számára.

Az iskolatörténet-írás fontosságára ezen a helyen már rámutattunk. Igyekeztünk is lapunkban számontartani az ilyen vonatkozású műveket. Most ismét két iskola-életrajzról emlékezhetünk meg. Az egyik a Budapesti áll. Verbőczy István Gimnázium 50 éve (1892—1942. Budapest, 1942. 64 old.) Trombitás Gyula dr., az intézet volt növen-

déke és jelenlegi tanára gyűjtötte össze az intézet félszázados életének emlékeit dicséretes szorgalommal és igen tanulságos csoportosítással. Az iskola történetének vázolása után néhány táblázatban szemlélteti ennek a fejlődésnek egyes külső megnyilatkozásait és tényezőit. Az iskola tanárai és volt növendékei sorában több nagynevű tudósnak, illetőleg későbbi híres férfiúnak a nevét találjuk.

A Verbőczy-gimnázium története egy viszonylag kedvező körülmények között fejlődő iskolának az életét tárja elénk. Éppen ezért sok szempontból tanulságos mellé állítani Bíró Vencel tanulmányát, mely a Kolozsvári róm. kat. Gimnázium erőfeszítéseit ismerteti a román uralom éveiben. (Különlenyomat a kolozsvári róm. kat. gimnázium 1940—41. tanévi Évkönyvéből.)

A sokoldalú történeti érzékkel készült írás tükörképe lehet a román uralom alá került valamennyi erdélyi magyar iskola sorsának. Az új imperiumnak első dolga volt u. i. az államfordulat után az iskolákat a maga felügyeleti és ellenőrző joga alá vonni, tanulmányi anyagukat, és főleg tanulmányi rendjüket pedig lehetőleg a román közoktatási rendszerhez szabni. Így tehát a kolozsvári gimnázium 20 éves története is elsősorban a magyar jellegének mentéséért folytatott küzdelem volt. Ennek részletes bemutatása továbbá a kisebbségi élet tanulságainak bölcs levonása avatja Bíró Vencel értekezését a megszállás korabeli erdélyi magyar iskolaügy egyik beszédes tanújává. — Ezekkel a tanulmányokkal kapcsolatban utalunk arra, milyen érdekkeltő lenne a hosszabb és változatos multra visszatekintő intézetek történetének tárgyalása során foglalkozni az intézet neves tanáraival. A pedagógus-egyéniségeknek példaadó vonásai tárulnának itt elénk.

Vagy érdekes lenne a hivatalos feljegyzések alapján elemezni, hogy milyen nevelői habitust mutattak az intézetnél működő nagy írók és költők. (Babits, Móra, Juhász Gyula, Szabó Dezső, stb.)

Kisparti-alapítvány. Az eddig kimutatott összeg: 1286 P. Ehhez a következő további adományok folytak be: Szegedi Damjanich-utcai áll. elemi isk. 8 P, Vásárhelykútasi áll. elemi isk. 19 P. Békéscsabai m. kir. áll. leánygimn. 105 P. Ujszegedi közs. elemi iskola 8 P, Békési elemi iskolák II. körzete 15 P. Összesen: **1438 P.** A további adományok nyugtázását folyóiratunk következő számában folytatjuk. A befizetések csekkszáma: 603, címe: Szeged-Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Kisparti alapítvány).

Szegedi Uj Nemzedék Lapvállalat Rt. Felelős: Szigeti Jenő.